

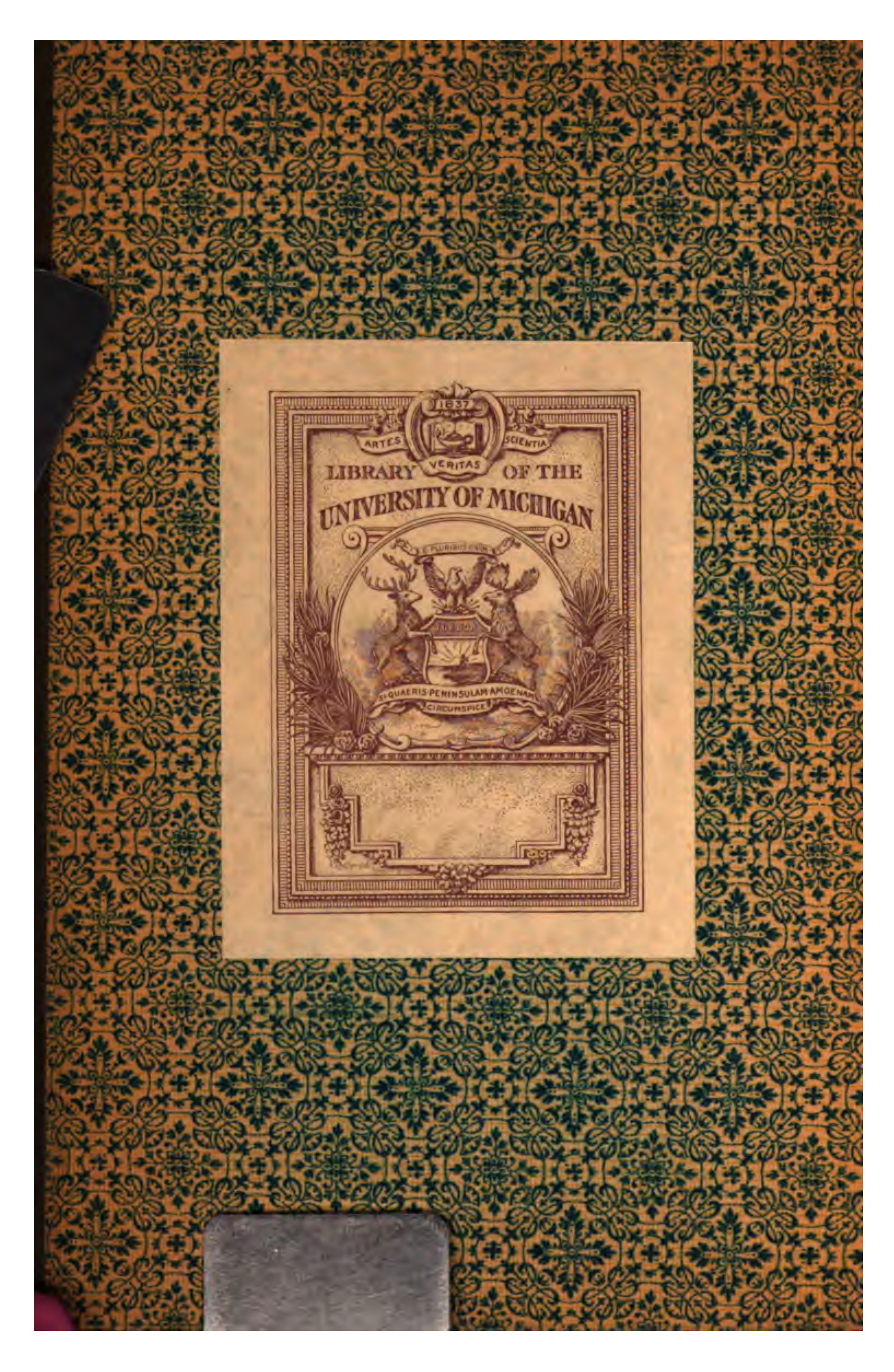
Schleiermachers

Pädagogische Schriften

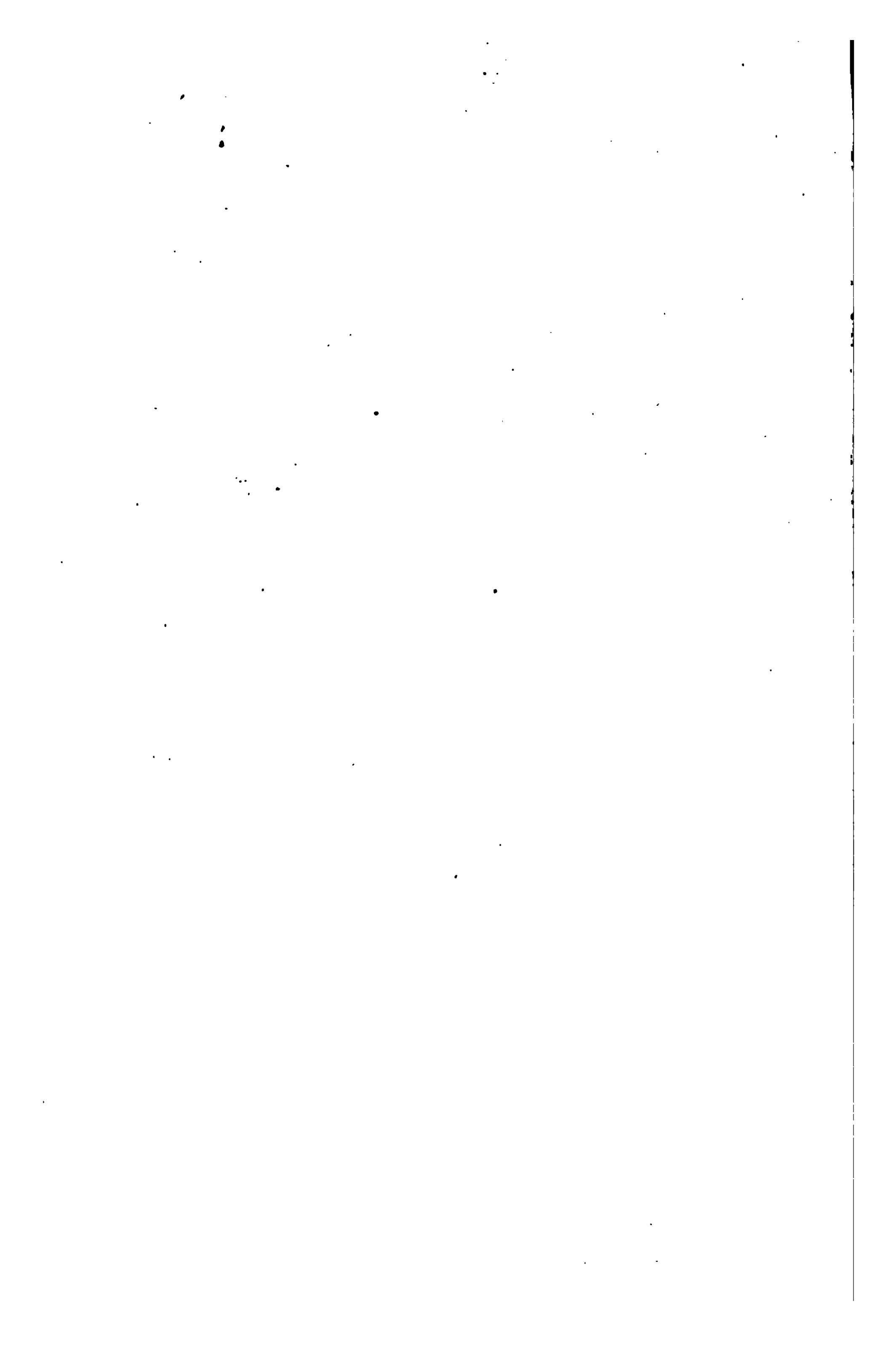
Herausgegeben von

C. Platz.




1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE





Schleiermacher.

Bibliothek Pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit,

herausgegeben

von

Friedrich Mann.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl Sächs. Hofbuchhändler

1902

Schleiermachers Pädagogische Schriften.

Mit einer Darstellung seines Lebens

herausgegeben

von

C. Platz.

(Mit Genehmigung des Original-Verlegers Herrn G. Reimer in Berlin.)

Dritte Auflage.



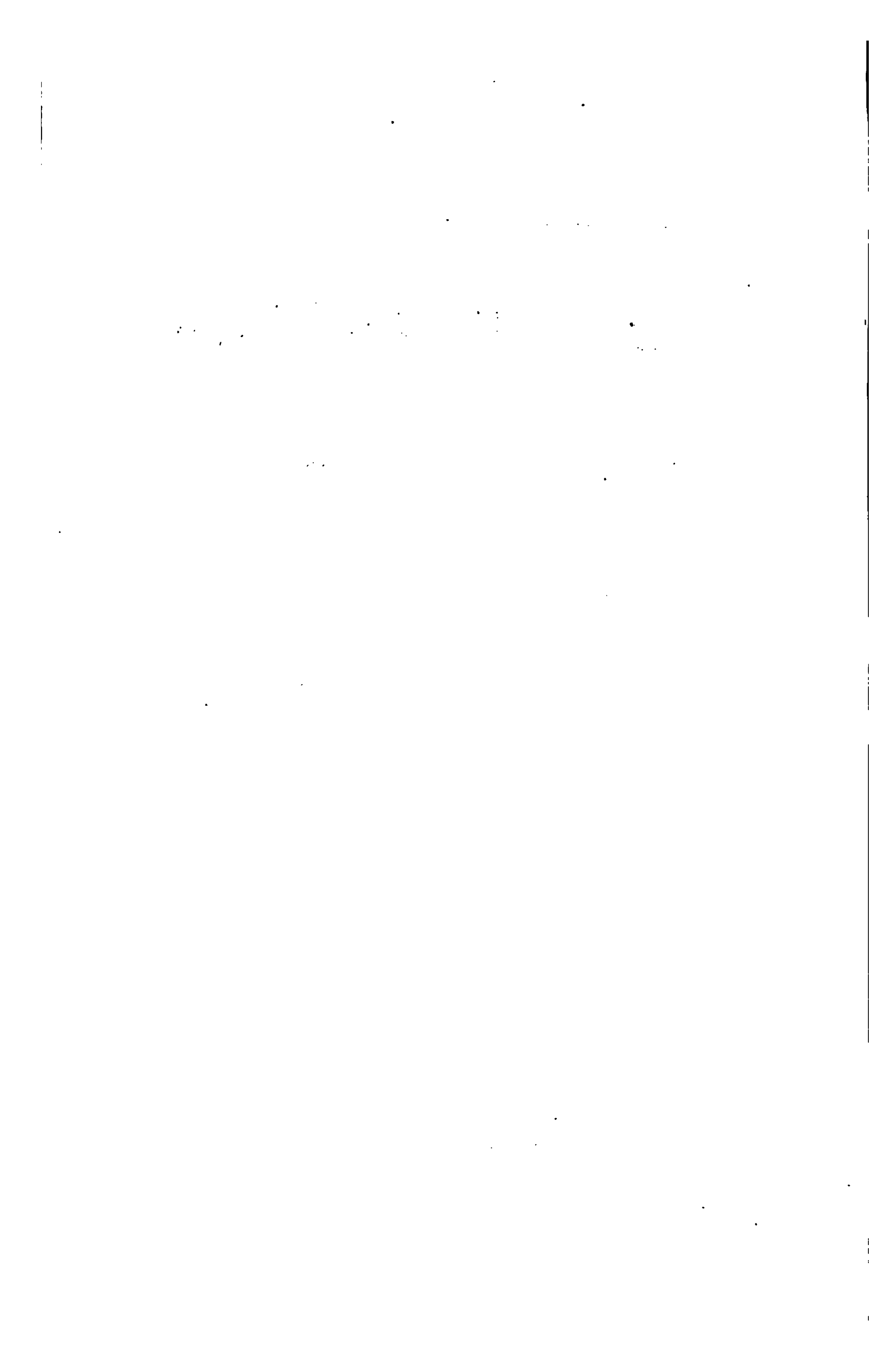
Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1902



Vorbemerkung zur dritten Auflage.

Pädagogisches Quellenstudium den weiten Kreisen deutscher Lehrer und Erzieher zu ermöglichen oder doch zu erleichtern! das ist der Zweck der Bibliothek pädagogischer Klassiker, wie er mit Bestimmtheit schon beim Erscheinen des ersten Bandes im Jahre 1869 angegeben wurde. Aus diesem Zwecke folgte als oberster Grundsatz für die Ausführung des Unternehmens, daß die Quellen lauter und rein, ohne Schmälerung und ohne fremde Beimischung geboten wurden. Jede Kürzung wie jede Überarbeitung der Quellenschriften war damit aufs strengste ausgeschlossen und nur eine kritisch genaue Wiedergabe der Originaltexte geboten.

Diesem Grundsatze entsprechend mußte, trotz von beachtenswerter Seite ausgesprochener gegenteiliger Ansicht, auch die vorliegende dritte Bibliothek-Auflage der Erziehungslehre Schleiermachers streng in der Form geboten werden, in der sie uns dessen persönlicher Schüler C. Platz aus seines großen Lehrers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen in der Ausgabe von Schleiermachers Sämtlichen Werken (Berlin, Georg Reimer, 1845) hinterlassen hat. Mögen dieser Ausgabe auch gewisse Mängel anhaften, die in der Art, wie sie entstanden ist, ihren Grund haben, so wird sie doch den Charakter der Quelle behalten, der einzigen, die wir besitzen, auf die darum alle Be- und Überarbeiter, ja alle, die sich mit Schleiermacher gründlich beschäftigen wollen, zurückkommen müssen.

Mußte dieser Grund für die Beibehaltung der unveränderten Platzschen Ausgabe allein auch maßgebend sein, so gereicht es mir doch auch zur Befriedigung, daß ich damit meinem Gefühle der Pietät gegen den nun auch schon längst heimgegangenen ersten Herausgeber gerecht werden kann. Wie sehr ihm seines Meisters Werk am Herzen lag, bezeugte die helle Freude, mit der er seiner Zeit die Nachricht begrüßte, daß dasselbe in einer pädagogischen Klassikerbibliothek Aufnahme finden solle, und der Eifer, mit dem der damals schon greise Mann noch einmal zur Feder griff, um die unsrer Ausgabe vorausgeschickte Lebensskizze und Würdigung Schleiermachers als Pädagogen zu schreiben.

So möge denn das schöne Werk auf seinem neuen Gange sich viele neue Freunde werben und ihr pädagogisches Denken und Thun befruchten zum Segen unseres Volks.

Langensalza, im Juli 1902.

Friedrich Mann.

Inhalt.



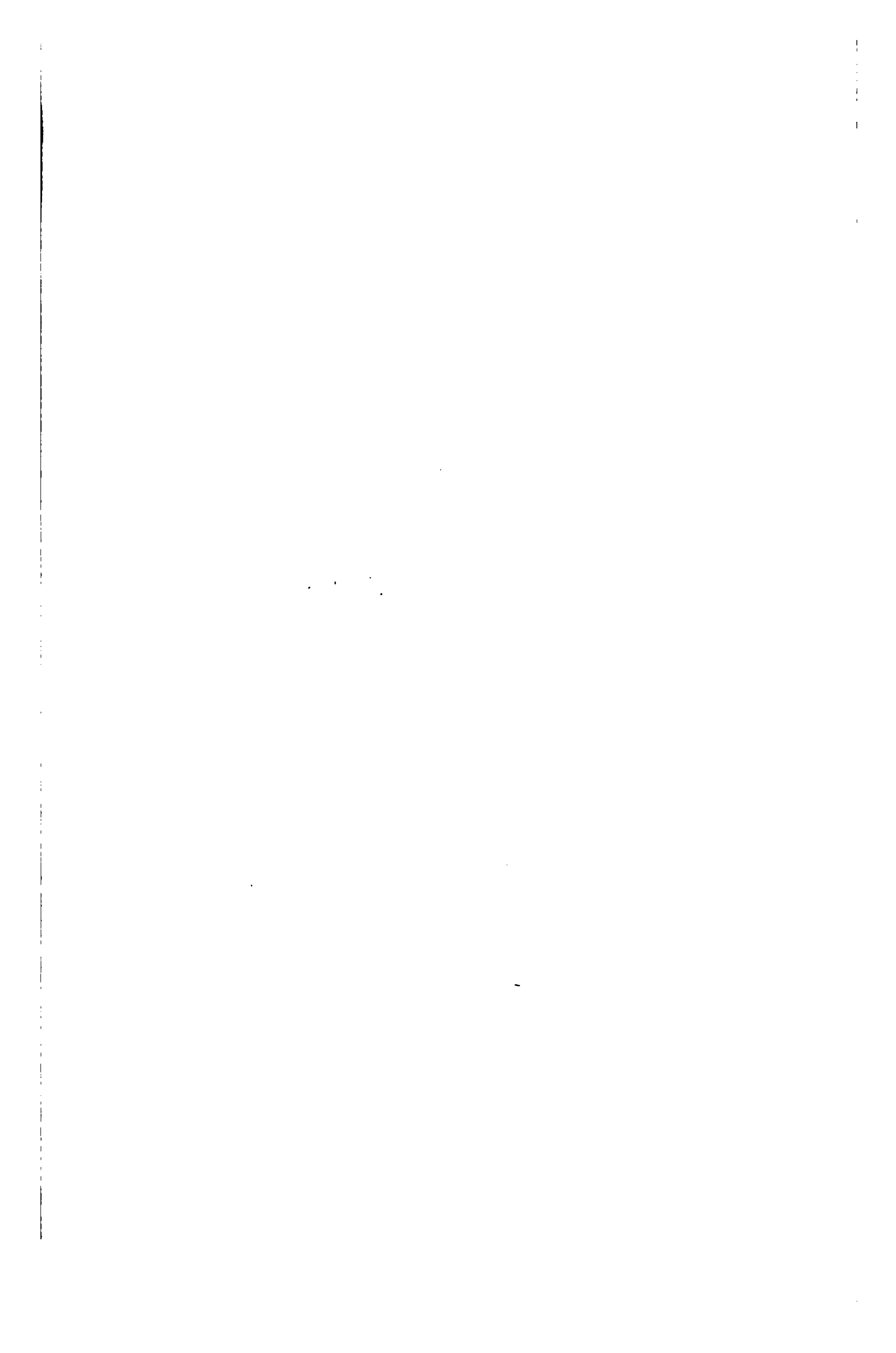
Lebens-Skizze

und

Würdigung Schleiermachers als Pädagogen

von

C. Platz.



Lebens-Skizze und Würdigung Schleiermachers als Pädagogen.*)

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher wurde am 21. November 1768 zu Breslau geboren, wo sein Vater, Gottlieb Schleiermacher, als reformierter Feldprediger seinen Aufenthalt hatte; die Mutter war die jüngste Tochter des Hofpredigers Stubenrauch in Berlin.

Der Großvater Daniel Schleiermacher, von durchdringendem Verstand, früher Hofprediger in Schaumburg, zuletzt in Elberfelde, schloß sich an die berüchtigte Sekte der Ellerianer an, trennte sich aber nach einigen Jahren von ihnen. Schleiermachers Vater selbst hatte als Kandidat dieser Schwärmerei gehuldigt, bald jedoch um so eifriger sich der theologischen Aufklärung zugeneigt und, nach seinem eigenen Bekenntnis, zwölf Jahre als wirklich Ungläubiger gepredigt, bis er endlich in dem streng reformierten Glauben Ruhe fand.

Die Mutter Schleiermachers stammte aus einem Salzburger Emigrantengeschlecht, war ebenfalls dem reformierten Glauben zugethan, von innigster Frömmigkeit und besonders von hingebendster Liebe zu Jesu, ganz im Geiste der Herrnhuter, erfüllt.

Die tiefe Religiosität der Eltern wirkte segensreich auf das ganze Leben Schleiermachers ein, bewahrte ihn auch in den schwersten Kämpfen.

Vom fünften Jahre an besuchte Schleiermacher die unter Direktion des Hofpredigers Heinz stehende Friedrichs-Schule, und durchlief schnell die unteren Klassen. Die schnellen Fortschritte verschafften ihm sehr früh den Ruf eines guten Kopfes, bewirkten aber auch, daß er stolz und eitel, zugleich auffahrend und heftig wurde. Die Mutter suchte diesen Stolz durch religiöse Vorstellungen in Dankbarkeit gegen Gott

---

*) Benutzt sind: Aus Schleiermachers Leben. In Briefen. Vier Bände, herausgegeben von Jonas und Dilthey. — Friedrich Schleiermacher. Ein Lebens- und Charakterbild von Dr. D. Schenkel. — Friedrich Schleiermacher. Sein Leben und sein Wirken. Für das deutsche Volk dargestellt von Rudolf Baxmann. — Außerdem die Werke Schleiermachers. Des Raumes wegen sind nur sparsame Citate gegeben.

zu verwandeln. Schleiermacher sagt selbst in seiner Lebensbeschreibung: „Die Mutter setzte meiner Heftigkeit eine planmäßige Gleichmütigkeit und eine einleuchtende Gerechtigkeit entgegen, welche mich zu der auf Erfahrung gegründeten Überzeugung brachte, daß ich der einzige sei, der durch dies Betragen litt und daß das Gute, welches öfters meine Absicht dabei war, auf andere Weise viel besser erreicht würde." Bald fühlte er dann selbst den stärksten Zweifel an der gepriesenen Größe seiner Fähigkeiten.

Der Vater mußte im Jahre 1778 in Pleß in Oberschlesien seinen Aufenthalt nehmen, von wo er 1779 nach der vom Fürsten Friedrich Erdmann gestifteten mährischen Emigranten-Kolonie Anhalt versetzt wurde.

Da die Eltern den Sohn nicht von sich lassen mochten, war der Unterricht auf die teilweise vom Vater, besonders aber von der Mutter erteilte Belehrung und Unterweisung beschränkt; eine Menge von Sachkenntnissen eignete sich Schleiermacher in dieser Zeit an, fing aber an die Sprachkenntnis förmlich zu verabscheuen. Vom zwölften bis vierzehnten Jahre war er in Pleß in Pension und besuchte dort die Stadtschule. Ein Schüler Ernestis wirkte segensreich auf ihn ein durch Erzählung von berühmten Männern und reichhaltige Übung in der Kunst, über einen Gegenstand nachzudenken und die Gedanken aufzuzeichnen; besonders aber dadurch, daß er in ihm den Eifer für die gelehrten Sprachen entzündete. In dieser Zeit zeigte sich ein skeptischer Geist in dem Knaben. Er bildete sich ein, daß alle alten Schriftsteller untergeschoben und die alte Geschichte Dichtung sei.

Inzwischen hatten die Eltern auf einer Reise die Erziehungsanstalt der Brüdergemeinde in Niesky kennen gelernt. Die ältere Tochter Charlotte hatten sie nach Gnadenfrei gebracht und wünschten nun die Söhne Friedrich und den jüngeren Karl ebenfalls einem Institute anzuvertrauen, in welchem sie von dem unsittlichen Verderben auf den meisten großen Schulen bewahrt werden könnten.

Die Direktion der Erziehungsanstalt in Niesky machte die Aufnahme der beiden Brüder vom Lose abhängig und bis zur Entscheidung hielt sich der Vater mit den Söhnen in Gnadenfrei auf. Schleiermacher schreibt: „Hier wurde der Grund zu einer Herrschaft der Phantasie in Sachen der Religion gelegt, die mich bei etwas weniger Kaltblütigkeit wahrscheinlich zu einem Schwärmer gemacht haben würde, der ich aber in der That mancherlei sehr schätzbare Erfahrungen verdanke, der ich es verdanke, daß ich meine Denkungsart, die sich bei den meisten Menschen unvermerkt aus Theorie und Beobachtung bildet, weit lebendiger als Resultat und den Abdruck meiner eignen Geschichte ansehen kann."

Im März 1783 trat Schleiermacher in das Pädagogium zu Niesky

ein. Die zwei Jahre, welche er hier verlebte, waren in zwiefacher Beziehung für seine geistige Entwicklung von großer Bedeutung, und zwar in religiöser und wissenschaftlicher Hinsicht.

Mit einer gewissen Begeisterung und aus innerem religiösen Drange, lebte er sich in die Ordnung der Herrnhuter hinein. Noch in späteren Jahren (1802) gedachte er mit dankbarer Freude, daß ihm in dieser frommen Gemeinschaft zuerst das Bewußtsein von dem Verhältnis des Menschen zu einer höheren Welt aufgegangen sei. „Die mystische Anlage, die mir so wesentlich ist und die mich unter allen Stürmen des Skepticismus gerettet und erhalten hat, entwickelte sich hier zuerst, und ich kann sagen, daß ich nach allem wieder ein Herrnhuter geworden bin, nur von einer höheren Ordnung."

Schon früher hatte Schleiermacher mancherlei religiöse Kämpfe zu bestehen gehabt, namentlich hatte ihn die Lehre von den unendlichen Strafen und Belohnungen auf das äußerste beängstigt. In seinem elften Jahre kostete es ihm schlaflose Nächte, daß sich in ihm bei der Berechnung des Verhältnisses zwischen dem Leiden Christi und der Strafe, deren Stelle dasselbe vertreten soll, kein beruhigendes Facit ergab. In Niesky wurde ein neuer Kampf veranlaßt durch die Art, wie die Lehre von dem natürlichen Verderben und den übernatürlichen Gnadenwirkungen in der Brüdergemeinde behandelt und fast in jeden Vortrag verwebt wurde. Vergeblich rang er nach den übernatürlichen Gefühlen.

Diese tief eindringenden religiösen Kämpfe wurden gemildert durch die wissenschaftlichen Studien, denen er sich mit seinem Freunde Albertini hingab. Gefördert wurden beide Freunde in ihrem wissenschaftlichen Streben durch einen ausgezeichneten Lehrer des Pädagogiums, Hilmer. Dieser besaß, bei einem immer leidenden Körper, wahrhaft philosophischen Geist, ein vorzüglich pädagogisches Talent und einen nicht zu ermüdenden Fleiß zum Besten seiner Schüler. Den Vortrag der Geschichte benutzte derselbe auf meisterhafte Weise zur Bildung des Verstandes. Das Studium der lateinischen Sprache behandelte er auf eine so faßliche Weise und zugleich so philosophische Art, daß in den Schülern wahrhafte Liebe zum Sprachstudium erwachte. Sie wurden so in den Stand gesetzt, beim Studium der übrigen Sprachen sich selbst zu helfen. Die beiden Freunde, Orestes und Pylades genannt, nur im Besitz der Merkschen Grammatik und Hederichs Lexikon, lasen den Homer, Hesiod, Theokrit, Sophokles, Euripides, Pindar; mit Danz' Grammatik und Starks Lexikon begannen sie die Lektüre des alten Testaments, doch blieben sie in „Ezechiels Finsternissen" stecken.

Trotz dieser und anderer wissenschaftlicher Studien ging Schleiermacher fast ganz in den Kreis religiöser Vorstellungen der Herrn-

huter ein. Seine Briefe aus dieser Zeit an seine Schwester zeugen davon, daß er sich auch die Ausdrucksweise der Brüdergemeinde angeeignet hatte. Der am Ende des Jahres 1783 erfolgte Tod seiner Mutter befestigte ihn in dieser religiösen Stimmung noch mehr.

Als Schleiermacher mit seinem Freunde Albertini im August 1785 Niesky verließ und auf das Seminar zu Barby, damals Universität der Brüdergemeinde, versetzt wurde, ahnte er kaum, daß nun die wichtigste Wendung für sein ganzes Leben eintreten sollte. Der wissenschaftliche Unterricht auf dieser Anstalt, in die festesten Schranken eingeengt, das abgeschlossene System der Theologie der Herrnhuter, sowie die anderen Vorträge waren nicht geeignet, den strebsamen Jünglingen das Heiligtum wahrer Wissenschaft zu erschließen. Aufsteigende Zweifel wurden nicht erklärt, sondern, wenn sie laut wurden, als gotteslästerlich bezeichnet. Mit großer Mühe und geheim mußten die beiden Freunde sich in Besitz verbotener Bücher setzen; der Drang, mehr von der Wissenschaft zu hören, als ihnen geboten wurde, war so mächtig, daß sie meilenweite Wege nicht scheuten. Was sie nun lasen und hörten, namentlich von Studenten, die zu Zeiten aus Halle kamen, steigerte die inneren Bedenken. Sie sahen ein, daß die Abgeschlossenheit, in der sie in der Brüdergemeinde gehalten wurden, die Weltflucht, für sie keinen Sinn habe. „Der Knoten des psychologischen Dramas war so fest geschürzt als möglich; er mußte anfangen sich zu lösen.“

Schleiermacher sah bald ein, daß er mit gutem Gewissen nicht länger ein Mitglied der Brüdergemeinde bleiben könne. Die Oberen waren aufmerksam geworden auf ihn und die mit ihm verbundenen Jünglinge, einige Schweizer, ein Schwede, ein Engländer, welche besonders dem geistigen Druck sich widersetzten. Alle möglichen Mittel wurden von den Vorgesetzten versucht, um Schleiermacher zu bekehren, aber vergeblich. Denn er war zur Erkenntnis gekommen, daß die starren Dogmen der Kirche die innere Entwicklung des religiösen Lebens unterdrücken, statt sie zu fördern. Er schrieb mit kindlicher Ehrfurcht an den Vater, daß er lieber jeden andern Stand ergreifen wolle, vor allem dem Schulfache sich widmen, als in der Gemeinschaft zu Barby bleiben.

Der Vater versuchte zunächst noch mit Milde den Sohn zum Glauben zurückzuführen. Da dies nicht gelang, trat nun auch in dem sonst so gütigen und milden Manne jene Härte und jener Fanatismus, der nur im Buchstaben, im Dogma das Heil sieht, hervor. Der Brief vom 8. Februar 1787, welchen Schleiermacher vom Vater empfing, war zermalmend für den von der heiligsten Liebe zur Wahrheit durchdrungenen Jüngling. Der Vater schrieb, daß der Sohn nur seine eigene Ehre suche; den Gott seiner Väter verschmähe er

und ginge hin um fremden Göttern zu dienen. „Wer hat Dich bezaubert, daß Du der Wahrheit nicht gehorchest, welchem Christus vor die Augen gemalt war, und nun von Dir gekreuziget wird. Gehe in die Welt; siehe, ob deine Seele von ihren Träbern kann satt werden."

In dieser Krisis trat der Onkel Stubenrauch, Bruder der Mutter Schleiermachers, damals Professor in Halle, als Vermittler ein. Da die Vorsteher in Barby den Ungläubigen nicht mehr in der Brüdergemeinschaft dulden wollten, damit er nicht mit seinem schädlichen Gift auch andere Zöglinge ansteckte: so versuchte Stubenrauch den Vater zu besänftigen und von ihm die Erlaubnis, daß der Sohn nach Halle übersiedele, zu erhalten. Der Vater, wenn er auch noch immer den Sohn als räudiges Schaf betrachtete, gab die Einwilligung.

Unter wenig günstigen Umständen bezog Schleiermacher zu Ostern 1787 die Universität Halle. Da sein Leben bisher sehr abgeschlossen gewesen war, vermochte er nicht sich in den verschiedenen Lebenskreisen, die sich ihm öffneten, recht frei und freudig zu bewegen. Die wenigen Mittel, die er besaß, gestatteten ihm nicht, an Gesellschaften teilzunehmen. Er zog sich zurück, hörte auch nur wenige Vorlesungen: bei dem Philologen Wolf, dessen Blütezeit damals war, bei Eberhard philosophische Vorträge; Semlers Glanz war im Abnehmen und Niemeyers Theologie fand in dem tief religiösen Gemüte Schleiermachers keinen Anklang. Hauptsache war unserm Schleiermacher das Privatstudium. Er vertiefte sich in Plato, studierte fleißig Mathematik und die Geschichte der menschlichen Meinungen.

Drückender wurden die pekuniären Verhältnisse, nachdem der Onkel Stubenrauch im August 1788 von seiner Professur in Halle auf eine Predigerstelle zu Drossen in der Neumark versetzt war. Es begann für Schleiermacher eine höchst traurige Zeit. Nur das eifrigste Studium und der innige freundschaftliche Umgang mit Gustav Brinkmann, der sich gleichzeitig mit ihm in Barby von dem Geisteszwange hatte frei gemacht, gewährten dem armen, verlassenen Studenten Erquickung. Herzlich sehnte er sich nach irgend einer Stellung, um so mehr, da der Vater sich selbst das wenige Geld, das er dem Sohne gewähren konnte, abdarben mußte.

Im Mai 1789 fand Schleiermacher bei seinem Onkel Stubenrauch in Drossen eine Zuflucht. In dem einjährigen Aufenthalte daselbst gewährte ihm der Umgang mit dem trefflichen Onkel und die Benutzung der ausgewählten Bibliothek desselben die schönste Gelegenheit, seine Kenntnisse zu ordnen und zu erweitern. Das Studium der Griechen setzte er fort, vertiefte sich in den Aristoteles und Kant. Er versuchte sich hier auch zuerst schriftstellerisch. Ein Aufsatz über die Gerechtigkeitstheorie des Aristoteles, eine Arbeit über die Freiheit waren die ersten

Früchte. Für den Druck schrieb er jedoch nicht. Eigentümlich erscheint es uns doch, daß diese ersten Versuche ganz sicher anzeigten, auf welchen Gebieten er in späteren Jahren arbeiten würde, es war seine Vorliebe für die ethischen Wissenschaften. Er arbeitete auch an einer Übersetzung der Ethik des Aristoteles und faßte jetzt schon den Vorsatz über diese zu schreiben.

Im Sommer 1790 bestand er in dem Examen pro licentia leichter, als er es selber gedacht; mit Grauen war er an die Arbeit gegangen sich mit dem theologischen Wust der damaligen Zeit bekannt zu machen. Der Vater hatte schon vor dem Examen sich mit dem Sohne versöhnt, denselben mit einer Summe Geldes ausgestattet, wodurch es dem Examinanden möglich wurde, nach Berlin zu reisen, und zwar in neuer Kleidung, da die alte vollständig verbraucht war.

Durch Vermittlung des Hofpredigers Sack erhielt er im Herbst eine Hauslehrerstelle bei dem Grafen Dohna zu Schlobitten in Preußen. Drittehalb Jahre lebte er in diesem Hause sehr glücklich. Die früheren Nahrungssorgen hörten auf. Der edle, vornehme Ton in dem hochgräflichen Hause hallte in ihm wieder, in ihm, der für alles Höhere, über die niederen Sphären Hinausgehende die lebendigste Empfänglichkeit hatte. Die verschiedenen Charaktere und Anlagen seiner Zöglinge gaben ihm den reichsten Stoff für pädagogisches Wirken. Da er die Söhne des Hauses von den verschiedensten Altersstufen zu unterrichten, zugleich an dem reichen geselligen Leben der Familie teilzunehmen hatte, gelang es ihm nur durch die strengste Einteilung der Zeit, die reiche Bibliothek zu benutzen, sich im Predigen zu üben, sowie auch angefangene Studien fortzusetzen und sich weiter zu bilden.

Die große Verschiedenheit der Ansichten über den Unterricht und die Methode der Erziehung, welche sich zwischen den Eltern und dem Erzieher schon im Anfange des Eintritts Schleiermachers in die Familie gezeigt hatte, aber immer leidlich ausgeglichen wurde, führte doch zuletzt zur Auflösung des in vieler Beziehung so schönen Verhältnisses.

Die Revolution in Frankreich führte zu politischen Gesprächen, in denen die Verschiedenheit der Ideen in der Politik zwischen Schleiermacher und dem Grafen noch schärfer hervortrat. Ein heftiger Auftritt mit dem Grafen am 6. Mai 1793 hatte die Folge, daß er seine Entlassung gern annahm. Die Auseinandersetzung ergab, daß der Erzieher der Familie sehr wert geworden war, und Schleiermacher selbst nahm nur mit bewegtem, dankbaren Herzen Abschied von der auch nachher ihm stets befreundet gebliebenen Familie.

In Schlobitten hatte Schleiermacher das Predigtamt so lieb gewonnen, daß er sehnlichst eine baldige Anstellung wünschte.

Inzwischen wurde er Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen, das in Berlin unter der Direktion des Oberschulrats Dok-

tor Gedicke stand, übernahm zugleich in dem Kornmesserschen Waisenhause den Unterricht. Hier konnte Schleiermacher in einem größeren Kreise und unter schwierigen Verhältnissen, wie sie namentlich im Seminar waren, seine pädagogischen Talente in Anwendung bringen.

Nachdem Schleiermacher das zweite theologische Examen in Berlin absolviert hatte, trat er zu Ostern 1794 in Landsberg an der Warte in das Predigeramt als Adjunkt bei dem Schwager Stubenrauchs, dem Prediger Schumann, ein. Mit großem Eifer gab er sich dem Predigeramte hin, bemühte sich besonders den Unterricht der Jugend, der ziemlich vernachlässigt war, mit aller Kraft und Treue in neue Bahnen zu leiten. Seine Predigten fanden allgemeinen Beifall. Das Amt selbst gestattete ihm jedoch, seinen Studien obzuliegen. Der Hofprediger Sack veranlaßte ihn, die Predigten des Schotten Hugo Blair, auf welche sein Vater schon ihn aufmerksam gemacht hatte, zu übersetzen. Mit großem Geschick und zur vollen Befriedigung seines Beschützers Sack, vollendete er diese Arbeit, die ihm denn auch das erste schriftstellerische Honorar einbrachte.

Im September des Jahres 1794 starb der Vater, der sich mit ihm vollständig versöhnt hatte. Ein Brief an die ältere Schwester Charlotte zeugt von dem tiefen Schmerz, von dem Schleiermacher über diesen unersetzlichen Verlust ergriffen worden war. In heiliger, kindlicher Liebe gedachte er hernach stets des unter Sorgen Dahingeschiedenen.

Nach dem Tode des Predigers Schumann verwaltete Schleiermacher das Amt in Landsberg noch bis zu Anfang des Jahres 1796. Die geistliche Behörde hatte den Wunsch der Gemeinde, das Amt Schleiermacher zu übertragen, nicht erfüllt, sondern dem Onkel Stubenrauch die Stelle angewiesen. Schleiermacher dagegen hatte die Wahl, entweder in Brandenburg die zweite Predigerstelle zu übernehmen, oder als Charité-Prediger nach Berlin zu übersiedeln. Er wählte das letztere. Am 18. September 1796 hielt er seine Antrittspredigt über 2. Kor. 1, 3. 4. „Aus welchen Gründen ein christlicher Lehrer immer Freudigkeit haben könne zu seinem Amte.“*)

Wir treten nun in eine Periode des Lebens Schleiermachers ein, welche zunächst für ihn selbst die des schwersten Kampfes sein mußte. Frühere Kämpfe waren mehr nur religiöser Art und bezogen sich auf sein innerstes religiöses Glaubens*leben* im Verhältnis zu den ihm überlieferten Glaubens-*Ansichten*. Aus früherer Abgeschlossenheit trat er in ein ganz neues Leben ein. In das volle Leben mußte er eingreifen und zu demselben eine innerlich und äußerlich feste Stellung sich erringen. Der Geist mußte im Feuer und unter

*) Abgedruckt in der Predigt-Sammlung: VII. Band S. 367.

Schmerzen gestählt werden, daß nimmer wieder Persönlichkeiten und Verhältnisse in seinem späteren Leben ihn von der geistigen Höhe, seinem Volke ein prophetischer Bürger zu sein, herabzuziehen vermochten.

Schleiermacher wurde in Berlin in Lebenskreise hineingezogen, in denen das gesellige Leben sich über das gewöhnliche Niveau emporzuheben begann. In der früheren Geselligkeit unter den verschiedenen Ständen waltete sinnlicher Genuß, das Spiel, der Tanz in einer mehr oder weniger rohen Weise, überwiegend vor. Die reinere geistige Form der Geselligkeit, die jetzt weit schon verbreitet ist in den verschiedensten Abstufungen und die ebensofern ist von der Weise der Konventikel wie von französischer Lascivität und Frivolität, begann sich zu gestalten. Die reine wahrhaft durchgeistigte Geselligkeit konnte freilich in jener Zeit noch nicht zur Erscheinung kommen. Es ist dies ja auch zu unserer Zeit noch nicht geschehen. Immer noch knüpft sich an jede Art der Geselligkeit alles dasjenige, was in jedem Zeitmoment, Gutes und Schlimmes, das Leben eines Volkes bildet und ausdrückt. Die wahre Geselligkeit setzt auch sittliche Gestaltungen im politischen und kirchlichen Leben voraus. Alle sittlichen Lebenskreise sind lebendige, sich entwickelnde, wachsende Lebenszustände des Volks.

Moses Mendelssohn hatte einen besonderen Einfluß auf seine Glaubensgenossen in religiös-sittlicher Beziehung, aber auch in Ausstattung des geselligen Lebens ausgeübt. Die Art des geselligen Lebens in den Familien reicher Bankiers verbreitete sich in weitere Kreise Berlins. Kunst, Wissenschaft, daran sich anschließende Vorträge bildeten den Fond der Geselligkeit. Zu großer Wert wurde freilich gelegt auf die geistigen Vorzüge einzelner Persönlichkeiten, Witz und Geistreichigkeit wurden überschätzt.

Gleich anderen Berliner Predigern nahm auch Schleiermacher teil an dem geselligen Verkehr in diesen Kreisen. Er schloß sich aber besonders an die Familien Herz und Veit an, am liebsten, wenn die Familien allein waren. Die frühere Abgeschlossenheit übte doch noch einen Einfluß auf ihn, wenngleich andrerseits das freiere Leben auf ihn, den in jeder Beziehung innerlich geistig freien, nicht ohne Wirkung bleiben konnte.

Die schöne und geistreiche Gattin des Dr. Herz, eine Portugiesin, durch und durch sittlich, von umfassender Bildung, in allen neueren Sprachen bewandert, zog Schleiermacher so an, daß sich zwischen ihnen ein reines, wahrhaft geistiges Bündnis bildete. An ein unlauteres Verhältnis mochten nur Fernstehende denken, oder die das reine Ideale nicht kannten. Schleiermacher lehrte sie griechisch, unterstützte sie bei der Übersetzung eines englischen Reisewerks; sie dagegen unterrichtete ihn in der italienischen Sprache. Seine Briefe über dies

Verhältnis an seine Schwester Charlotte in Gnadenfrei, beruhigten nicht nur die letztere, sondern zeugen auch jetzt noch von dem reinen, freien Geiste des viel verkannten und verspotteten Mannes.

Wenn nun Schleiermacher in diesem Verhältnis rein dasteht: so mußte er doch in andrer Beziehung den Tribut menschlicher Schwäche bezahlen.

Sein für die Freundschaft glühendes Herz, wie es sich früher dem Albertini und dann bis in das spätere Leben dem Schweden Brinkmann hingegeben hatte, zog ihn zu dem unter den Romantikern hoch hervorragenden, vom Geiste übersprudelnden Friedrich Schlegel hin. Eine Zeit lang wohnten, speisten, arbeiteten sie zusammen, wie es schien, unauflöslich verbunden. Schlegel munterte Schleiermacher unablässlich auf, endlich als Schriftsteller öffentlich aufzutreten. Sie arbeiteten gemeinschaftlich am Athenäum und verbanden sich zur Herausgabe der Übersetzung des Plato. Schleiermacher entfaltete nun seine geistige Macht und durchbrach den Bann, in dem er so lange gehalten war, nicht öffentlich vor das Publikum zu treten. Die erste Sammlung seiner Predigten widmete er dem Onkel Stubenrauch, dem er so unendlich viel zu verdanken hatte. Und nun begann er an sein epochemachendes Werk zu gehen, das von dem Feuer, das von Jugend auf in ihm loderte, Zeugnis ablegte, an die „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern".

In Potsdam, wohin er zum Vertreter eines erkrankten Predigers berufen war, fand er Muße, die Reden zu beginnen und zu vollenden. In diesen Reden stellte er sein Ideal von der Religion in begeisterter und begeisternder Form dar. Die Religion ist ihm das Leben im Unendlichen, unabhängig von Satzungen, unabhängig von allem Äußerlichen, unabhängig von dem Begriff und menschlichen Vorstellungen. Die Religion ist ihm das Gewissesfte, das Atmen, das Leben des Geistes im Geiste. Wir bedauern, hier nicht tiefer in den geistigen Inhalt eingehen zu können. Wenn Schleiermacher auch in den späteren Ausgaben manches verändert, bestimmter ausgedrückt, gemildert hat: der Kern der Reden ist doch geblieben und das ganze spätere Leben Schleiermachers hat immer nur fester herausstellen können, daß Schleiermacher, erhaben über die Streitigkeiten ob Rationalismus, Supranaturalismus, Pietismus, Dogmatismus, seinen Zeitgenossen das wahre Wesen der Religion, die ewige Stätte der Menschheit, erschlossen hat. Das unmittelbare Bewußtsein von dem allgemeinen Sein alles Endlichen im Unendlichen und durch das Unendliche, alles Zeitlichen im Ewigen und durch das Ewige, das Leben im unmittelbaren Gefühl nur haben und kennen als dieses Sein: das ist ihm die Religion.

Großen Anstoß erregten diese Reden besonders in den kirchlichen Kreisen, wenn sie auf der anderen Seite Schleiermacher viele Herzen

gewannen. Im ganzen hatten sie wie ein Blitz eingeschlagen in die Masse der Gebildeten, welche glaubten ohne Religion leben zu können, oder mit den dürftigen angelernten Begriffen über Religion und dem kirchlichen Herkommen sich befriedigt fühlten.

Der Anstoß wurde vergrößert dadurch, daß Schleiermacher noch immer in Verbindung mit Schlegel lebte, der in einem unsittlichen Verhältnis mit Mendelssohns Tochter, der Gattin des Bankier Veit, stand und das unsittliche Buch „die Lucinde" geschrieben hatte. Ja, als Schleiermacher sich des Freundes annahm und Briefe über die Lucinde schrieb, in denen er auch die sinnliche Seite der Liebe als das zu vergeistigende bezeichnete: da wurde über ihn das vernichtende Urteil von vielen gesprochen und ihm die härtesten Vorwürfe nicht erspart. Der Hofprediger Sack, sonst ihm so zugethan, sandte ihm einen Absagebrief und sorgte nach Kräften, Schleiermacher aus Berlin zu entfernen.

Daß alle diese Vorwürfe scheinbar berechtigte waren, ist ja nicht abzuleugnen. Und doch war das innere Heiligtum Schleiermachers nicht versehrt. Irrtümliche Anschauungen, zu großes Vertrauen zu seinem Freunde, zugleich zu großes Vertrauen, daß seine eigene Sittlichkeit und Reinheit nicht verkannt werden könnte, eine gewisse Keckheit, die sich hinaussetzt über das Urteil, was sie für Prüderie hielt: das war es, was Schleiermachers Verhalten erklärlich macht.

Wie rein im innersten Heiligtume des Gemütes Schleiermacher auch in dieser Zeit war: das beweisen wohl am besten die Monologen, die er als Neujahrsgabe 1800 herausgab. Wie er in den Reden über die Religion das Leben im Unendlichen dargestellt hatte als das unauflösliche Band, die Universalität oder Identität für die ganze Menschheit: so zeichnete er in den Monologen das Individuum als das Abbild des Universum, die Individualität als das heilige Gebiet der Freiheit. Richard Rothe hatte wohl recht zu sagen, daß Schleiermacher der eigentliche Entdecker des vollen Begriffs, des Wesens der Eigentümlichkeit sei. In Schleiermachers Pädagogik bildet gerade die Darstellung, Entwicklung, Herausbildung der Eigentümlichkeit bei der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts eine wesentliche Aufgabe; in seiner Ethik ist gerade die Individualität als das Hauptmoment, das in den früheren Systemen zu sehr übersehen worden war, dargestellt.

Diese Blütezeit der geistigen Produktivität Schleiermachers, welche die reifsten Früchte versprach, war aber zugleich die Zeit des gefährlichsten Kampfes für Schleiermacher, so gefährlich, daß selbst seine innigsten Freunde für ihn fürchten mußten. Er hatte die Frau des Predigers Grunow, der ihm gegenüber wohnte, kennen gelernt. Dieselbe lebte in höchst unglücklicher Ehe. Schleiermacher, nach seiner damaligen Auffassung, vermochte in dieser Ehe nichts mehr von Sitt-

lichkeit zu erblicken. Er meinte, um das geistige Teil zu retten, habe Eleonore Grunow die Pflicht, sich zu trennen, die Ehe zu lösen. Es sei ein unwürdiger Zustand. Jahrelang währte der Kampf. Eleonore Grunow konnte, obwohl ihr eigener Bruder, sowie die anderen Freunde und Freundinnen die Scheidung anrieten, nicht zur Entscheidung kommen; sobald sie neue Hoffnung in Schleiermacher hervorgerufen hatte, zog sie sich wieder zurück. Schleiermacher hatte öffentlich nur ihr Haus besucht; als er späterhin Berlin verließ, wies er jeden geheimen Briefwechsel zurück, brach aber fast zusammen, als ihm die Lösung des innigen Bandes für immer zur Gewißheit geworden war.

Zu bewundern ist es, wie er in diesem furchtbaren Kampfe, in dem zwar seine treusten Freunde ihm zur Seite standen und, vertraut mit der ganzen Lage, ihn und die Grunow nicht verdammten, sondern aufrichteten, doch auch hart gebeugt die schwierigsten wissenschaftlichen Untersuchungen anstellen und bearbeiten konnte. Gereinigt und geheiligt ging er aus diesem Feuer hervor. In späteren Jahren konnte er mit seiner Gattin ruhig diesen schweren Kampf besprechen und im Jahr 1819 in einer Gesellschaft der früher von ihm Geliebten die Hand reichen mit den Worten: „Liebe Eleonore, Gott hat es doch gut mit uns gemacht."

Das Band, das ihn mit Schlegel verbunden hatte, löste sich allmählich. Die Frivolität Schlegels, die ganz abweichenden Ansichten vom Leben traten immer klarer und schärfer hervor. Schlegel hatte sich auch an der gemeinschaftlich verabredeten Übersetzung des Plato gar nicht beteiligt, ganz sich zurückgezogen und Schleiermacher die Herausgabe allein überlassen.

Mit Ehrenfried von Willich, der das vollkommen besaß, was Schleiermacher an Schlegel vermißte, knüpfte dieser ein um so innigeres Freundschaftsband.

Der Wunsch des Hofpredigers Sack, durch Versetzung in eine andere Stellung Schleiermacher „aus den Zauberkreisen der verführerischen Residenz" zu entfernen, wurde endlich erfüllt. Schleiermacher hielt am 27. Mai 1802 in Gegenwart des Kultusministers und vieler Geistlichen in der Charité seine Abschiedspredigt.

Er hatte den Ruf als reformierter Hofprediger zu Stolpe in Hinterpommern angenommen. Bei den schlichten Bürgern in Stolpe fand er freundliche Aufnahme und Anerkennung. Seine Predigten wurden gern gehört. Dem Unterricht der Jugend und der Erziehung eines Pensionärs widmete er großen Fleiß. Seine Bekanntschaft mit Plato, sein tiefer Einblick in das Gemüt edler und gebildeter Frauen, gaben ihm die besten Regeln für die Art und Weise, die jugendlichen Gemüter zu behandeln. Wunderbar erklärt er in einem Briefe an Eleonore Grunow: „Ich mache mir aus dem

Mangel des Gefühls nicht viel bei den Kindern, sondern schätze mehr an ihnen den Verstand und den Eigensinn. Ich glaube es hängt genau damit zusammen, daß ich eben das echte Gefühl für das Beste im Menschen halte. Dieses ist nach meiner Ansicht nichts anderes, als die ununterbrochene und gleichsam allgegenwärtige Thätigkeit gewisser Ideen. Dessen nun sind Kinder nicht fähig, sondern was man bei ihnen Gefühl nennt, sind nur Äußerungen des Instinkts, wodurch sie selbst und andere zu dem Glauben verleitet werden, als hätten sie nun das rechte. Der Verstand und der Eigensinn aber sind mir Vorboten von Vernunft und Selbständigkeit, und mit der Phantasie kann man dann erwarten, daß das Gefühl auch kommen wird, wenn man nur die Phantasie nicht unterdrückt."

Entfernt von seinen teuersten Freunden und von allem wissenschaftlichen Verkehr, die brennende Wunde im Herzen, suchte Schleiermacher durch vielfachen Briefwechsel, durch wissenschaftliche Arbeit sich aufrecht zu erhalten. Fleißig arbeitete er am Plato, studierte die Systeme der alten und neueren Philosophen, indem er dabei als Zweck im Auge hatte „die Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre" auszuarbeiten. Außerdem schrieb er seine zwei unvorgreiflichen Gutachten in Sachen des protestantischen Kirchenwesens.

Diese Grundlinien, sowie die nach seinem Tode herausgegebene Ethik, sind zu wenig bekannt. Jene namentlich, in mathematischer, formelartiger Gedrungenheit geschrieben, setzen zu viel Kenntnis voraus. Nur Plato und Spinoza werden als die eigentlichen Ethiker bezeichnet; Fichte, Kant werden scharf beurteilt. Das Werk ist aber doch von großer Bedeutung; in der scharfen Kritik und in dem, was der Verfasser rügt und vermißt, taucht doch wie aus einem Hintergrunde seine eigene Ansicht hervor.

Schleiermacher sehnte sich aus den engen Verhältnissen in Stolpe. Im Jahre 1804 wurde ihm eine Professur in Würzburg angetragen, er zog es aber vor in Preußen zu bleiben und nahm den Ruf als Professor der Theologie und Philosophie und als Universitätsprediger in Halle an.

In Mitte des Oktobers 1804 trat er in sein Amt ein. Seine Stellung zu den Kollegen war eine schwierige. Eberhard nannte ihn einen Atheisten, andere sahen in ihm nur einen Herrnhuter, auch wohl einen Kryptokatholiken. Die lutherischen Geistlichen betrachteten ihn, den reformierten Geistlichen, als einen Ketzer und verweigerten ihm sogar die Kanzel.

Seine Sehnsucht von der Kanzel herab auf die akademische Jugend zu wirken, wurde sobald nicht erfüllt. Der akademische Gottesdienst wurde infolge der kriegerischen Aussichten nicht eingerichtet; die dazu bestimmte Schulkirche war in ein Kornmagazin verwandelt.

Schleiermacher mußte sich begnügen, wenn von Zeit zu Zeit ein reformierter Geistlicher ihm seine Kanzel öffnete. Am Geburtstag des Königs, 3. August 1806, unmittelbar vor Preußens Niederlage, wurde der akademische Gottesdienst eröffnet, und zwar durch die Predigt Schleiermachers über Römer 1, 16, in der er entwickelt, daß ein Staat nur gegründet werde und bestehe durch die Macht der Gesinnung. Diese Predigt ist eigentlich die erste in der Reihe der Predigten, die Schleiermachers Ruhm in den weitesten Kreisen begründeten und durch welche er in späterer Zeit in Berlin, in der Zeit der tiefsten Erniedrigung, eine so mächtige Wirkung ausübte.

Die akademischen Vorlesungen nahmen seine Zeit sehr in Anspruch, gewannen ihm allmählich viele Zuhörer, zu denen auch Karl von Raumer, Neander, Marwitz, Dahlmann gehörten. 1805 hatte er „die Weihnachtsfeier" herausgegeben. Er stellt die verschiedenen Ansichten über Jesus Christus in diesem Schriftchen gegenüber. In Halle trat ein neuer Freund in den Freundschaftskreis Schleiermachers, Henrik Steffens, der ihm noch inniger verbunden wurde, als früher Friedrich Schlegel.

Nach der Schlacht bei Jena und dem Einzuge der Franzosen in Halle begann für Schleiermacher eine sehr trübe Zeit. Die drückende Einquartierung zwang ihn, mit Steffens eine enge Wohnung zu beziehen. Sie darbten gemeinschaftlich; die notwendigsten Lebensmittel fehlten oft. Beim Einzuge Napoleons in Halle arbeitete Schleiermacher an seiner Kritik des ersten Briefes des Paulus an den Timotheus, den er für unecht hielt. In dieser Schrift stellt er den für die Hermeneutik wichtigsten Grundsatz auf, daß es für die Schriften des Neuen Testaments keine andere Regel gebe, als für andere Sammlungen von Schriften.

Die Drangsale, die Schleiermacher während der Occupation zu erdulden hatte, das Gebot, für den König und die Königin von Westfalen auf der Kanzel zu beten, sein fester Entschluß, nur für Preußen zu wirken, die Zerrüttung der Universität, bestimmten ihn, Amt und Einkommen aufzugeben und Halle zu verlassen. Schon im Mai 1807 begab er sich nach Berlin und hielt über die griechische Philosophie einen Vortrag, kehrte aber, um Verhältnisse zu ordnen, nach Halle zurück, fand alles noch trauriger, als er gedacht. Am 7. Dezember siedelte er völlig nach Berlin über und lebte hier zuerst in den drückendsten Verhältnissen als privatisierender Gelehrter.

In Berlin hielt Schleiermacher Vorträge vor auserwählten Zuhörern, namentlich über Politik. Zuweilen öffnete ihm ein Amtsbruder seine Kanzel. In seinen Predigten that sich seinen Zuhörern kund seine Vaterlandsliebe, seine Begeisterung, sein ungebrochener Mut. Sein Auditorium bildeten, wie er an Brinkmann schreibt,

Herrnhuter, Juden, getaufte und ungetaufte, junge Philosophen, Philologen und elegante Damen.

In dem Kreise, in dem er sich bewegte, wurde er auserwählt, nach einer ganz anderen Seite seine Thätigkeit und Zeit zu verwenden. Der Minister Stein hatte in seiner Darstellung der „Lage von Europa“ daran erinnert, daß es endlich Zeit sei, aus der schmachvollen Unterdrückung Preußens sich durch eigene Thätigkeit zu erheben. In Ostpreußen und Schlesien entstanden gewaltige Bewegungen. Schleiermacher, auf dessen Energie und maßvolle Besonnenheit viele Patrioten rechnen konnten, wurde zu einer Reise nach Königsberg veranlaßt, um durch persönliche Rücksprache die Bewegung in Fluß zu erhalten. Allein die Zeit zu energischem Handeln war noch nicht gekommen; es konnte nur vorgearbeitet werden. Der lähmende Einfluß Rußlands und Österreichs war noch zu groß. Ende des Septembers kehrte Schleiermacher von seiner Mission zurück, ziemlich verstimmt.

Es konnte bei dem damaligen Spionier-System der französischen Gewalthaber nicht unbekannt bleiben, daß Schleiermacher besonders durch seine Predigten dem Feinde entgegenwirkte. Der französische Kommandant von Berlin, Marschall Davoust, ließ ihn vor sich kommen und trat ihm in polternder Weise entgegen; Probst Hanstein war auch vorgeladen. Schleiermacher nannte er einen hitzigen Kopf und Unruhestifter. Der Vorgeladene behielt seine volle Ruhe und machte zur Verwunderung des Marschalls den Dolmetscher. Nachteilige Folgen hatte die Vorforderung nicht.

Von der preußischen Regierung war beschlossen worden, in Berlin eine Universität zu stiften. Schleiermacher fühlte sich angeregt, für die Ausführung dieses Planes nach Kräften zu wirken. Unter allen Schriften, die damals in dieser Angelegenheit erschienen, ragte Schleiermachers Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn“, besonders hervor.

In gewisser Beziehung war für Schleiermacher eine Zeit der Ruhe eingetreten. Die gewisse Hoffnung, als Professor bei der zu stiftenden Universität angestellt zu werden, und die Aussicht, an der Dreifaltigkeits-Kirche das Predigtamt zu überkommen, reifte den Entschluß, nun endlich, in seinem einundvierzigsten Jahre, einen eigenen Hausstand zu begründen.

Sein so hochgeschätzter Freund, der Prediger Ernst von Willich, war bei der Belagerung Stralsunds am 2. Februar 1807 gestorben und hatte die Witwe Henriette von Willich, geborene von Mühlenfels hinterlassen. Es bestand schon lange zwischen ihr und Schleiermacher das reinste Verhältnis inniger Achtung und Freundschaft. Die uns erhaltenen Briefe atmen einen Geist und eine Hoheit der Gesinnung, wodurch der Leser mächtig berührt wird. Die Briefe ge-

hören zu einem schönen Zeugnis des deutschen Gemütes. Schleiermacher verlobte sich am 18. Juli 1808 mit Henriette von Willich auf Rügen; bis zu ihrer Verbindung blieben sie unausgesetzt im Briefwechsel. Als er im Frühjahr 1809 die feste Anstellung als Prediger an der Dreifaltigkeits-Kirche erhalten hatte, zögerte er nicht mehr, sich mit der Verlobten trauen zu lassen; dies geschah auf Rügen am 18. Mai 1809. Die pekuniären Verhältnisse gestalteten nun sich noch günstiger. Im Sommer 1809 erhielt Schleiermacher nicht nur 500 Thaler Wartegeld in Bezug auf seine Berufung als Professor an der Universität, sondern auch 400 Thaler als Mitglied der wissenschaftlichen Deputation in der Sektion des öffentlichen Unterrichts. Wirkliches Mitglied dieser Abteilung im Kultus-Ministerium wurde er nach seiner festen Anstellung als Professor der Theologie.

In den Jahren von 1810 bis 1815, in denen der Kampf gegen Napoleon jede ruhige Entwicklung unmöglich machte und die Geschicke des Staats auch die Einzelnen einem steten Wechsel unterwarfen, mußte ja auch Schleiermachers Wirksamkeit eine mannigfach unterbrochene und wechselnde sein. Als Prediger wirkte er in dieser Zeit so, daß Steffens bezeugt: „Es giebt keinen, der wie Schleiermacher die Gesinnungen der Einwohner hob und regelte und in allen Klassen eine nationale, eine religiöse, eine tiefere geistige Ansicht verbreitete. Berlin war durch ihn wie umgewandelt. Sein mächtiger, freier, stets fröhlicher Geist war einem kühnen Heere gleich in der trübsten Zeit.“ In seiner Kirche sammelten sich sonntäglich aus allen Klassen, aus den höchsten Ständen, dem Bürgerstande, Gelehrte und Ungelehrte als Zuhörer. Diese schöne Wirksamkeit ist so umfassend, so segensreich bis zu seinem Tode geblieben.

Seine Wirksamkeit als Professor wurde ebenso bedeutend. Im Anfange waren in der theologischen und philosophischen Fakultät nur wenige Professoren, auch die Zuhörer sammelten sich nur sparsam. Als der Krieg vorbereitet wurde und endlich der große Kampf begann, reducierten sich die Auditorien bis auf wenige Studenten. Vor sechs Zuhörern las Schleiermacher über die theologische Encyklopädie.

Schleiermacher hatte die Absicht über die Hauptdisciplinen der Theologie kurze Lehrbücher herauszugeben, um an seinem Teile beizutragen, daß die protestantische Theologie nach allen Seiten sich wissenschaftlich gestalte. Ende des Jahres 1810 erschien: „Kurze Darstellung des theologischen Studiums, zum Behuf einleitender Vorlesungen entworfen.“ Der Stoff zerlegt sich in drei Teile: philosophische, historische, praktische Theologie; die Ausführung ist durchaus wissenschaftlich, an feste Principien sich anschließend. Das Fundament zum wissenschaftlichen Ausbau der Theologie war gelegt. Seine Vorlesungen umfaßten allmählich sämtliche Disciplinen der Theologie,

zu denen er auch zuerst die kirchliche Statistik rechnete. Als Mitglied der Akademie hielt er Vorlesungen über Ethik, Politik, Pädagogik, Psychologie, Ästhetik, Geschichte der Philosophie. Als Mitglied der philosophischen Klasse in der Akademie hatte er Gelegenheit vor dem höchsten Tribunal der Wissenschaft, vor den Meistern, die Früchte seiner eingehenden Studien darzulegen. Die Reihe von Abhandlungen, die er in der Akademie vortrug, gaben Zeugnis, daß er nicht als Dilettant nur, wie er selbst behauptete, sondern als „Meister“ weit hervorragend auf seine Zeitgenossen zu wirken berufen und berechtigt war.

Die schönste Erholung nach der schweren Tagesarbeit und unter den erdrückenden Sorgen für das Vaterland genoß er im Umgange mit Freunden, zu deren Zahl auch Niebuhr getreten war, und in dem trauten Familienkreise, der sich nach und nach vergrößerte.

Im Jahr 1811 wurde Schleiermacher wieder in politischen Angelegenheiten zu einer Reise nach Schlesien aufgefordert. Er hatte Gelegenheit bekannte Orte wieder zu sehen, welche die lieblichsten Erinnerungen aus der Jugendzeit hervorriefen; namentlich Gnadenfrei, wo er seine innig geliebte Schwester Charlotte begrüßte.

Während der schleichende Gang im Politischen auf andere lähmend und schwächend wirkte, steigerte Schleiermacher seine Thätigkeit. In einem Briefe an Brinkmann lesen wir: „Ein böser Magenkrampf hatte mich in sieben Monaten bei den harten Anstrengungen, indem ich keine meiner Geschäfte aussetzte und oft im Paroxismus zwei Stunden hinter einander Vorlesungen hielt, fast aufgerieben. Ich bin seitdem durch den Magnetismus, dessen höhere Wirkungen indessen bei mir nicht eingetreten sind, geheilt, wenigstens habe ich seit einem Jahre keinen Anfall gehabt. Ich gehe übrigens fast unter in Geschäften, von denen ich doch keines möchte fahren lassen. Das Vorlesungenhalten bringt mich sehr vorwärts; ich habe wirklich Aussicht, noch eine Art gelehrter Theologe zu werden und fange an, mir eine Schule zu bilden, aus der viel Gutes werden kann. Von den großen Verhältnissen schreibe ich nichts; es läßt sich darüber doch nur sprechen. Die Litteratur ist fast tot. Das Katholischwerden aus Weichlichkeit ist mir zu verächtlich und Streitigkeiten wie die, welche Schelling gegen Jakobi führt, ekeln mich an.“

Nach dem Aufruf des Königs „an mein Volk,“ den Schleiermacher am 28. März auf der Kanzel vorlas, und nach dem Einzuge der Russen und Yorks in die Hauptstadt, erschien Schleiermacher die Gefahr so dringend, daß er Frau und Kinder nach Schlesien schickte, um sie dort in Sicherheit zu wissen. Das Haus war ihm nun verödet. Er machte sich auch die bittersten Vorwürfe bei dem Gange der kriegerischen Ereignisse, daß er wohl die Gattin und Kinder noch größeren Gefahren ausgesetzt habe. Seine Einsamkeit in dem

öden Hause machte er sich dadurch erträglich, daß er seinem doppelten Amte nach wie vor großen Fleiß zuwendete, außerdem sich auch beteiligte an allem, was in Berlin unternommen wurde, um sich zum Kriege zu rüsten. Mit Niebuhr schloß er sich dem Landsturm an, segnete nach der Schlacht von Groß-Görschen auf dem Vorhofe der Universität das Berliner Landwehrbataillon ein, das Tages darauf ausrücken sollte; den Freiwilligen erteilte er in seiner Kirche das Abendmahl, nachdem er sie durch Gebet und Rede ermutigt hatte zu dem heiligen Kampfe.

Von Niebuhr war im April des Jahres 1813 „der preußische Korrespondent" begründet worden, dessen Redaktion Schleiermacher im Juni übernahm. Durch mißliebige Artikel erregte er einen Sturm gegen sich, namentlich durch den Artikel, in welchem er den mit Napoleon abgeschlossenen Waffenstillstand tadelte und nachwies, daß Preußen unter allen Umständen den Krieg fortzusetzen habe. Schleiermacher wurde in eine unangenehme Korrespondenz mit der Censurbehörde verwickelt; in einem Schreiben an diese verbat er sich aufs ernstlichste den groben Ton, in welchem die Behörde an ihn geschrieben hatte. Der Minister Schuckmann zog ihn zur Verantwortung. Schleiermacher schrieb über diese Angelegenheit an seinen Freund Reimer: „Schuckmann, der durch eine Kabinetsordre den Auftrag erhalten hatte, mir einen derben Verweis zu geben und für Wiederholungsfall mit der Kastation zu drohen, fing ganz wild und böse an, mich sogar des Hochverrats zu beschuldigen, endigte aber mit der wiederholten Versicherung, er halte mich für einen Mann, der es aufs rechtschaffenste mit dem Vaterlande meine."

Der Streit mit der Censurbehörde war nur ein Vorspiel der Angriffe in späteren Tagen.

Schmalz hatte in einer kleinen Flugschrift hämische Anspielungen auf politische Vereine gemacht und mit Geheimnisthuerei von Feinden des Vaterlandes, die er kenne, gesprochen. Offenbar waren von ihm die Patrioten gemeint, die in der traurigsten Zeit Preußens zur Rettung des Vaterlandes sich verbunden hatten. Es wurde versteckt angedeutet, daß die Geheimbündlerei noch bestehe und darauf ausgehe, auf eine neue konstitutionelle Verfassung ohne Auftrag des Königs hinzuarbeiten.

Niebuhr fühlte sich aufs tiefste empört über die tückische Verdächtigung und erteilte dem Herrn Schmalz eine Antwort in sittlicher Entrüstung. Schleiermacher antwortete ebenfalls, aber in zermalmender Weise. Er deckte in spottender Hinweisung auf Don Quixote die Hinterlist auf und züchtigte den Mann, der es wagte, Männer wie Scharnhorst und Stein und die sich ihnen angeschlossen, hinterrücks anzugreifen und in den Staub zu ziehen. Herr Schmalz erhielt

einen Orden. Schleiermacher wurde immer mehr verdächtigt und das Bestreben, ihn im Staatsdienst unschädlich zu machen, war die Folge.

Nachdem Ancillon in das Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten getreten war, wählte die Akademie an seiner Stelle Schleiermacher zum Sekretär der philosophischen Klasse. Der Minister Schuckmann schob die Bestätigung auf; als sie endlich vom Könige gegeben war, entfernte der Minister Schleiermacher unter dem Vorwande der Geschäftsüberbürdung aus seiner Stellung im Unterrichtsdepartement.

So verwarf der damalige Leiter des Unterrichts eine Kraft, die am besten verwertet werden konnte zu der so notwendigen Neugestaltung des Unterrichts- und des Erziehungswesens; er verwarf dadurch die Realisierung der allein auch von Wilhelm von Humbold und Stein anerkannten, zweckmäßigen Principien zur Heranbildung des jungen Geschlechts und befestigte von neuem das System, das von einem Experiment zum andern hinschwankend die Lösung der Aufgabe fortschreitender Volksbildung nur hemmen kann.

Wir treten nun in eine Periode der Wirksamkeit Schleiermachers ein, in der ihn hauptsächlich die kirchlichen Wirren in Anspruch nahmen.

Nach Beendigung des Krieges war das religiöse Leben von neuem wieder stärker erwacht. Der Dank für die endliche Befreiung Deutschlands von der Knechtschaft, in der es so lange geschmachtet hatte, der Eindruck, den die Niederlage des Gewaltherrschers als ein Gottesgericht machte, mußte sich kund thun auf dem religiösen Gebiete und weithin auch zur Wiederbelebung und Hebung des kirchlichen Lebens auffordern.

Allein es zeigte sich auch jetzt wieder, daß es, wie Schleiermacher an Brinkmann schreibt, „ein wunderliches Wesen in unserer deutschen Welt in religiöser Hinsicht ist; nachdem die Leute sich so lange von der flachen Aufklärung haben gängeln lassen, werden sie nun teils katholisch, teils geben sie sich in die buchstäblichste Orthodoxie hinein, teils werden sie wunderliche Frömmler.“

In Preußen namentlich ging man mit Ernst und Eifer daran, das kirchliche Leben zu regenerieren. Die Sorge richtete sich nicht nur auf die Umgestaltung der kirchlichen Verfassung, sondern ganz besonders auf Hebung des Gottesdienstes durch liturgische Formeln. Schleiermacher war schon früher beauftragt worden, einen Entwurf einer Kirchen-Verfassung auszuarbeiten. Im großen Umfange der Kirche wurden die Stimmen immer lauter, daß nur durch eine durchgreifende Synodaleinrichtung das kirchliche Leben gehoben werden könnte. Die Ansichten und Wünsche gingen dem Könige und seinen kirchlichen Behörden zu weit. Die Neugestaltung der Verfassung trat nach langem Experimentieren immer mehr in den Hintergrund; statt

dessen suchte man das Heil in der Gottesdienstordnung und blieb bei dem Bestreben, endlich eine Liturgie zu fixieren. Eine liturgische Kommission wurde eingesetzt. Schleiermachers „Glückwunschschreiben" an diese Kommission deckte das Unhaltbare in dem Bestreben durch liturgische Formeln der Kirche zu dienen, auf überzeugende Weise auf. Die Kommission richtete nichts aus und löste sich auf. Man ging zur Verfassungsfrage zurück. Die Berliner lutherischen und reformierten Geistlichen traten im Herbst 1817 in einer Synode zusammen; Schleiermacher wurde zum Präses gewählt. Die vorgelegte Synodalordnung war vollkommen mangelhaft und nur in büreaukratischer Form. Schleiermacher hatte sie einer Kritik unterworfen in der Schrift: „Über die für die protestantische Kirche des preußischen Staates einzurichtende Synodal-Verfassung." Der König Friedrich Wilhelm III. hatte den Wunsch, die lutherische und reformierte Kirche zu einigen. Es war das dreihundertjährige Reformations-Fest zur Einführung der Union ausersehen. Die Berliner Synode hatte darüber zu beraten.

Für Schleiermacher war die Thätigkeit in dieser Synode eine um so erfreulichere, da er ja vor allen die Vereinigung schon längst ersehnt und angestrebt hatte. Die Union wurde, wie bekannt, am 31. Oktober 1817 eingeführt. Zu diesem für Schleiermacher so erfreulichen Ereignis kam, daß alle Synodalen übereinstimmten in Beziehung auf die Notwendigkeit, eine repräsentative Verfassung auch für die Kirche einzuführen.

Die Freude wurde bald wieder getrübt. Die kirchlichen Behörden schwankten. Gegner der Union und der freieren Gestaltung der Kirche erhoben sich von allen Seiten. Persönliche Angriffe gegen Schleiermacher waren zu erwarten. Sie blieben nicht aus. Diejenigen, welche nicht den Mut hatten, die Anordnungen eines Königs und die Absichten der Vorgesetzten zu tadeln, richteten ihre Pfeile gegen den, den sie für den Urheber aller ihnen mißliebigen Neuerungen hielten. Allen antwortete Schleiermacher nicht. Er wählte sich den Herrn Ammon aus. Seine Schrift gegen diesen, die an beizender Schärfe alles übertraf, was er bisher geschrieben hatte, kann hier nicht näher beleuchtet werden. Ammon, eigentlich sehr flach rationalistisch gerichtet, hatte sich nicht geschämt in lutherisch-orthodoxem Gewande auf den Kampfplatz zu treten. Daher die scharfe Diatribe gegen die Heuchelei.

Es brach jener Sturm los, der auch jetzt noch die preußische Kirche durchtobt. Alle Gegensätze und Fragen, die wieder in unserer Zeit scharf hervortreten, ergriffen und bewegten Schleiermacher. Er hat den Kampf eröffnet und ist der tapfere Vorkämpfer gewesen. Wenige nur standen ihm zur Seite. Er vorzüglich durchschaute es,

daß die Lösung der kirchlichen Wirren auf kirchlichem Gebiete und mit kirchlichen Mitteln allein nicht zu stande kommen könne, sondern daß nur durch die Wissenschaft in einem wahrhaft sittlich geordneten freien Staate und durch Befreiung der kirchlichen Gemeinden von unheiligen Banden die Kirche wahrhaft regeneriert werden kann.

Nachdem noch einmal eine Kreissynode zu Berlin 1818 unter dem Vorsitze Schleiermachers getagt hatte, wurden Provinzial-Synoden zusammenberufen. Die Brandenburger Provinzial-Synode verlangte eine gänzliche Veränderung der Verfassung: „Weltliche Deputierten für alle Stufen der Synoden; die Superintendenten und Generalsuperintendenten sollen gewählt werden; die Konsistorien werden verwandelt in gewählte Ausschüsse; an der Spitze der Synoden ein gewählter Vorstand; der Staat hat nur die Oberaufsicht; die erste Prüfung der Theologen ist überall bei der Fakultät; die Gemeinde hat das Recht, das Patronat abzulösen; keine Bekenntnisstreitigkeiten!" Schleiermachers Ansicht war, daß in ähnlicher Weise das Unterrichtswesen frei sich gestalte.

Diese freie Gestaltung der Kirche wurde nun freilich verworfen. Die Verfassungsfrage schlief ein. Neue Experimente wurden angestellt. Erst in neuerer Zeit ist mit der Herstellung einer wirklich repräsentativen Verfassung der Kirche Ernst gemacht worden.

Von einem neuen bitteren Geschick wurde Schleiermacher betroffen. Die demagogischen Verfolgungen hatten ihren Anfang genommen. Jahn war auf der Festung; de Wette des Landes verwiesen; Moritz Arndt, der die jüngste Schwester Schleiermachers, Nanny, geheiratet hatte, verlor seine Professur, Reimers Papiere wurden mit Beschlag belegt. Wegen brieflicher Äußerungen, wohl auch infolge eines Trinkspruchs, wurde Schleiermacher in Untersuchung gezogen von 1819 bis 1823. Infolge dieser Untersuchung schrieb er an den König, verhandelte mit dem Staats-Kanzler Hardenberg, wurde vor den Polizei-Präsidenten geladen. Er war entschlossen, allen Eingriffen in die Freiheiten der Universität und Akademie mutig entgegenzutreten, lieber alles zu dulden, als gegen sein Gewissen zu handeln. Seine Freunde fürchteten stündlich für ihn. Viele seiner Widersacher scheuten keine Verdächtigungen und Lügen, um ihn bei dem Könige immer noch unliebsamer zu machen. Nur nach langer Mühe erhielt er die Erlaubnis zu einer vom Arzte als notwendig bezeichneten Reise. Die Erlaubnis war aber beschränkt und gewissermaßen klausuliert. Und doch hatte er seine Verteidigung vor den Behörden so geführt, daß ihm in keiner Weise nachgewiesen werden konnte, man sei berechtigt gewesen, ihn in Anklagestand zu versetzen. Die Pfeile seiner Feinde waren über das Ziel hinaus geworfen. Die Anklagen hatten keinen anderen Erfolg als den, einen der besten

Männer tribuliert und in seiner Wirksamkeit gehemmt zu haben. Man nahm endlich von öffentlicher Verfolgung und Strafe Abstand.

In allen diesen Kämpfen stand Schleiermacher unerschüttert fest. Seine Erholung gewann er auf den verschiedenen Reisen, entweder mit seinen Freunden oder mit seiner Gattin. Sein Haus, seine Familie war ihm die geheiligte Stätte, wo er Ruhe fand. Als er auf das Schlimmste gefaßt war, schrieb er an Brinkmann, daß er nicht wüßte, wie er ohne die tägliche Anmut von Frau und Kindern alles Übrige bestehen könnte. Zu seiner großen Freude war ihm noch im Jahre 1820 ein Sohn geboren, sein Nathanael, den ihm aber im neunten Jahre der Tod entriß.

Seine Wirksamkeit an der Universität führte ihm die kräftigsten, besten Jünglinge zu, unter denen Alexander Schweizer, Jonas und andere waren, während freilich schon damals Vorboten jener Scharen sich zeigten, die zum Kampfe gegen die Freiheit im Staate und der Kirche sich rüsteten. In dem wissenschaftlichen und freien Verkehr mit der kräftigen Jugend strömte immer wieder neue Lebenskraft in Schleiermacher zurück.

Während in der trüben Zeit der Verfolgung viele sonst hervorragende Männer sich den Umständen beugten, wie Schleiermacher schreibt, auf das Horn Oberons hörend; während andere in Mißmut und Verzagtheit von dem öffentlichen Leben und Wirken sich zurückzogen: blieb Schleiermacher fest in seinem Bestreben, für die geistige Hebung des Volkes zu wirken. Daß seine geistige Kraft ungebrochen war, zeigte sein großes epochemachendes Werk, seine Dogmatik, die er in der Zeit der heftigsten Vexationen ausgearbeitet hat. Zu gleicher Zeit war er veranlaßt, die dritte Ausgabe der Reden und Monologen und die dritte Sammlung der Predigten dem Druck zu übergeben.

Von seinen Freunden erhielt Schleiermacher die vollkommenste Anerkennung in Bezug auf die Dogmatik. Gaß schrieb ihm, noch nie an einer Schrift eine so reine Freude gefunden, noch nie sich als Christ und Geistlicher so glücklich gefühlt zu haben, als in dieser Darstellung des Christentums. Mit dieser Dogmatik beginne eine neue Epoche nicht nur in der Glaubenslehre, sondern im ganzen theologischen Studium. de Wette erklärte dies Werk für die erste christliche Glaubenslehre.

Um so mehr wurde diese Dogmatik von allen Seiten und Richtungen angegriffen, von vielen als unchristlich, spinozistisch bezeichnet. Schleiermacher schreibt sogar an Lücke: „Das Polizei-Ministerium soll an unsern Minister einen schriftlichen Aufsatz über meine Dogmatik, vielleicht einen Auszug aus der Halleschen Recension geschickt haben, worin ihr das Schlimmste nachgesagt wird.“ Die Recension versuchte zu beweisen, daß diese Dogmatik nach einer Anzahl Merk-

malen einen mit dem Christentum vollkommen unverträglichen Pantheismus enthalte.

Wir eignen uns an dieser Stelle vollständig das Urteil an, das Schenkel in seiner Schrift über Schleiermachers Dogmatik ausgesprochen hat: „Dies Werk hat die Bestimmung und den Beruf, dem Christentum eine neue Zukunft in der modernen Welt zu bereiten. Die Glaubenslehre ist ein wohlbegründeter Reformversuch der Dogmatik der Reformation. Sie bedeutet die Aufhebung des Dogmatismus in der protestantischen Kirche; sie vollzieht den Grundgedanken des Protestantismus energischer als dies je vor ihr geschehen, dadurch, daß sie das Christentum als eine geistige und sittliche Lebens- und Weltmacht zu begreifen bemüht ist.“

Gewiß hat die Glaubenslehre den größten Einfluß geübt auch auf den Unterricht in den höheren Schulen und auf die Vorträge an den Universitäten, sowie auf die ganze religiöse Anschauung in unserer Zeit. Wenn nun namentlich in den letzten Decennien die frühere Methode, der Jugend den christlichen Glauben in der orthodoxen Form zu überliefern, beliebt worden ist: so ist das freilich eine Gegenströmung gegen die von Schleiermacher ausgegangene Strömung. Allein jene Gegenströmung ist eine momentane nur an der Oberfläche sichtbare, nur die Seiten der Hauptströmung berührende; diejenigen, die sich selbst und die Jugend derselben anvertrauen, müssen lavieren. Den Hauptstrom zu durchbrechen, der geistigen Entwicklung der Kirche einen Damm entgegen zu bauen, kann nimmer gelingen.

Die politischen Untersuchungen gegen Schleiermacher waren kaum beendet, als er von neuem auf den Kampfplatz gerufen wurde. Während er die litterarischen Fehden zu führen hatte, war der schon längst beabsichtigte Versuch, die Kirche durch liturgische Formeln zu erneuern, realisiert. Die zunächst für die Armen bestimmte Kirchenagende wurde auch bei der Hof- und Dom-Gemeinde eingeführt. Endlich wurde die Agende für die evangelische Kirche überhaupt bestimmt. Von den verschiedensten Seiten wurde die Agende aufs heftigste angegriffen. Die Geistlichen und Gemeinden, welche sie nicht annehmen wollten, wurden zur Raison gebracht. Schleiermacher entschloß sich, das heiligste Gut der Kirche, die Selbständigkeit gegen die Omnipotenz des Staates, oder vielmehr eines einzelnen Herrschers zu verteidigen. Es erschien die Schrift: „Über das liturgische Recht evangelischer Landesfürsten. Ein theologisches Bedenken von Pacificus Sincerus.“ Er wies nach, daß das liturgische Recht der Landesherren weder aus dem Majestätsrecht, noch aus ihrem kirchlichen Aufsichtsrecht, sondern aus stillschweigender Übertragung durch die Reformatoren hergeflossen sei.

Augusti, Marheinecke traten gegen diese Schrift, als deren Verfasser Schleiermacher bald erkannt war, in gehässiger Weise auf. Es

wurde erörtert, daß Schleiermachers Verfassungs-Ideen, sowie die Opposition gegen das liturgische Recht der Fürsten auf republikanischen Gelüsten beruhe. Schleiermacher blieb bei seiner Opposition. An ihn schlossen sich elf Berliner Geistliche, protestierend gegen den Zwang, die Agende einzuführen. Schleiermacher erklärte dem Konsistorium, daß er als Geistlicher kein Staatsdiener, und daß der Gottesdienst kein Herrendienst sei. Wie lange dieser Agendenstreit gedauert, wie vielfache Konflikte dabei hervortraten, wieviel Zeit Schleiermacher zur Verteidigung aufwenden mußte, geht hervor aus der ausführlichen Darstellung in dem vierten Bande seiner nach dem Tode herausgegebenen Briefe, S. 443.

Die Majorität der Geistlichen gab der Gewalt nach; die noch opponiert hatten, beugten sich um so leichter, als infolge des vielen Einspruches gegen die zwangsweise Einführung der Liturgie gewisse Freiheiten zugestanden wurden.

Auch in Berlin mußte die Agende angenommen werden. Schleiermacher wurde besiegt. Seine Unterwerfung wurde ihm dadurch erleichtert, daß von 1829 an in der neuen Agende die provinziellen Eigentümlichkeiten, wohl auch bestimmte lokale kirchliche Gewohnheiten berücksichtigt und zugestanden waren. Schleiermacher hatte sich für die Benutzung der Agende volle Freiheit ausbedungen und übte diese auch bis zu seinem Tode.

Die kirchlichen Behörden — doch im Grunde nur Staats-Behörden — hatten einen Sieg errungen, der aber teuer erkauft war. Das Recht der Gemeinde in kirchlicher Beziehung war gebrochen, die Gewissensfreiheit unterdrückt, der Indifferentismus nahm zu und zwar unter einem Scheine der Berechtigung.

Im Jahre 1828 machte Schleiermacher eine kurze Reise nach England. Die von ihm in London gehaltene Predigt ist in die Sammlung seiner Predigten aufgenommen.

Vom Ministerium des Kultus war inzwischen die Hegelsche Philosophie ganz besonders begünstigt worden, und zwar in dem Grade, daß bei einem Konflikt in Bezug auf eine Preis-Aufgabe selbst der sanftmütige Professor Neander zu einem „Löwen“ wurde. Schleiermacher ließ diese Begünstigung ruhig gewähren, entgegnete auch nichts gegen die rohe Beschuldigung Hegels, daß Schleiermachers Begriff von der Religion nur von tierischer Unwissenheit zeuge. Ernstlicher wurde Schleiermacher wieder provociert durch den Versuch der Behörde, ein neues Bekenntnis, auf welches die Geistlichen verpflichtet werden sollten, aufzustellen. Er hat wohl besonders dazu beigetragen, daß doch Abstand genommen wurde von weitergehenden Bestrebungen, die Freiheit in Sachen des Glaubens und Gewissens immer mehr zu beschränken. Durch Schleiermachers Einwirkung war ja auch die

wundersame Idee, den Studierenden der Theologie Beichtväter zu setzen, nicht ausgeführt. Er schreibt: „Die Anmutung wegen der Beichtväter haben wir gänzlich abgelehnt. Wir haben gesagt, Beichtväter wäre eigentlich gar kein evangelischer Begriff, am wenigsten nach der Union, da er allen Reformierten fremd war.“

Neben der Schule der absoluten Philosophie, die schon an und für sich so bequem war, nach ihrer Schablone das Unterrichtswesen im ganzen Staate zu gestalten, namentlich für die Jugend, die dem Staatsdienste sich widmete, tauchte allmählich, zunächst auf kirchlichem Gebiete, die Hengstenbergsche Schule auf mit ebenso absoluten Principien. Wenn Schleiermacher mit voller Ruhe jene erste Schule den Gelehrten ihre Weisheit konnte verkündigen lassen: so durfte doch diese neue theologische Schule, die besonders ja mehr unter den Ungebildeten oder nur Orthodoxen ihre Schüler gewann, ihn nicht gleichgültig lassen. Es war eine sittliche Entrüstung, die ihn ergriff, denn er sah voraus, welch entnervenden Einfluß eine theologische Schule ausüben würde, welche unter Berufung auf die eine reine wahre Lehre und den rechten Christenglauben, Intoleranz und Fanatismus predigte. Er schreibt an Lücke: „Der Boden hebt sich schon unter unsern Füßen, wo diese düsteren Larven auskriechen wollen von religiösen Kreisen, welche alle Forschung außerhalb jener Umschanzung eines alten Buchstabens für satanisch erklären.“

Die angestrengte Arbeit; die unausgesetzten Kämpfe hatten doch auf die ohnehin schwächliche Konstitution Schleiermachers auf das Nachteiligste eingewirkt. In den letzen Jahren zwar hatte sich das Urteil über ihn in den höchsten Kreisen zu seinen Gunsten umgewandelt. Er erhielt 1831 den roten Adler-Orden. Auf Veranlassung Eylerts, der in den unfruchtbaren Kämpfen über die Agende der große Gegner Schleiermachers gewesen war, nahm man die Hilfe Schleiermachers in Sachen der Breslauer Lutheraner, die von Scheibel angeführt, eine Secession bezweckten, in Anspruch. Aber wie es zu spät war, an Schleiermacher alles das wieder gut zu machen, was in Bitterkeit und Verblendung gegen ihn gesündigt worden war: so war es auch zu spät, eine Bewegung, die durch maßlose Verfolgung selbst mit Waffen geschärft und verbreitet war, zum Stillstand zu bringen. Den durch den Kronprinzen veranlaßten Antrag, die General-Superintendentur für Schlesien zu übernehmen, nahm er nicht an. Bis an sein Lebensende wollte er seiner Gemeinde treu bleiben und die ihm über alles lieb gewordene Wirksamkeit an der Universität nicht aufgeben.

Rüstig und heiter zeigte sich Schleiermacher seinen Begleitern 1832 auf einer Reise nach der sächsischen Schweiz, Böhmen, Schlesien. Zurückgekehrt begann er wieder mit Freudigkeit seine amtlichen und litterarischen Arbeiten. Im Jahre 1833 unternahm er sogar mit

dem Grafen Schwerin die weite Reise durch Schweden, Norwegen und Dänemark. Auf dieser Reise befand er sich trotz aller Beschwerden äußerst wohl. Das Zusammensein mit seinem ältesten Freunde von Brinkmann erneuerte die schönsten Erinnerungen an die früheren Zeiten. In Kopenhagen wurden ihm die aufrichtigsten Huldigungen dargebracht. Der Bericht über die ihm dort veranstaltete Feier hebt hervor, daß in der Zeit des Unglaubens und der Zweifelsucht das verkannte Christentum in ihm einen begeisterten Verkündiger gefunden habe, aber nicht minder die Geistesfreiheit gegenüber dem Aberglauben, der Schwärmerei und der Buchstaben-Autorität. Die wechselseitige Verwandtschaft und die wohlthätige Verbindung der verschiedenen Wissenschaften sei in seiner Persönlichkeit, wie in seinen Schriften zur Anschauung gebracht, und niemand habe zugleich die Grenzen der einzelnen Wissenschaften, namentlich die Selbständigkeit der theologischen Wissenschaft und ihre Unabhängigkeit von einer sich selbst überfliegenden Spekulation, mit größerer Klarheit und Stärke entwickelt; seine gesamte Wirksamkeit sei eine Offenbarung der Vereinigung zwischen Wissenschaft und Leben." Bei der Feier selbst ergriff Schleiermacher zu wiederholten Malen das Wort, um in seiner schlagenden und treffenden Weise in Anknüpfung an die ihm dargebrachten Wünsche seinen Dank auszusprechen und seine Hoffnung auf den Sieg des Geistes.

Neu gekräftigt kehrte er zurück in sein trautes Heim, nach langer Trennung von seiner Familie und seinen Freunden herzlich begrüßt, von denen keiner ahnte, daß es seine letzte Reise gewesen sei. In seinem Hause standen Festlichkeiten bevor, die Feier seiner silbernen Hochzeit und die Vermählung seiner Tochter Hildegard mit dem Grafen Schwerin. Der Tod seines Sohnes Nathanael hatte ihn doch zu tief erschüttert. Seine älteste, mit ihm so innig verbundene Schwester war ihm in seinem Hause gestorben, der Tod seines Jugendfreundes Albertini machte auch auf ihn den tiefsten Eindruck. Er hatte seine Kräfte überschätzt und erschöpft. Eine Lungenentzündung hatte ihn ergriffen. Sie steigerte sich in wenigen Tagen bis zu dem Grade, daß keine Rettung möglich war.

„Seine Stimmung war während der ganzen Krankheit klare, milde Ruhe; pünktlicher Gehorsam gegen jede Anordnung, nie ein Laut der Klage oder Unzufriedenheit, immer gleich freundlich und geduldig, wenngleich ernst und nach innen gezogen." Nachdem er sich und den Seinigen das Abendmahl gereicht hatte, entschlief er am 12. Februar 1834. Sein Tod erregte nicht nur in Berlin die größte Teilnahme, sondern weit über Deutschland hinaus. Sein Begräbnis war das eines Fürsten, denn ein Fürst im Reiche des Geistes war gestorben, der zugleich ein „freier, starker Mann und

ein redlicher Bürger" gewesen war. „Ein Hort der freien Wissenschaft, der Stolz des deutschen Protestantismus."

Zur Würdigung Schleiermachers als Pädagogen dienen wohl im allgemeinen die abgedruckten Vorlesungen über die Erziehung. Allein ein Urteil, das nur nach diesem Maßstabe gebildet wäre, würde doch im ganzen nur eine verhältnismäßig einseitige Berechtigung haben.*) Schleiermacher hatte die große Gabe, in seinen Vorlesungen über die einzelnen Wissenschaften nicht nur für jede besondere Reihe der Untersuchungen die angemessene Behandlungsweise von ihrem Mittelpunkte aus zu finden, sondern auch mit wahrer Meisterschaft bei Wiederholung der Vorträge über dieselbe Disciplin immer neue Seiten zu entfalten und von verschiedenen Gesichtspunkten das sonst in sich festgeschlossene System darzustellen. Die den abgedruckten Vorlesungen angefügten Auszüge geben nur ein schwaches Bild von dieser Meisterschaft. Schleiermacher kann als Pädagoge nur in dem Maße gerecht beurteilt werden, als man seinen Charakter, den vollkommenen Umfang seiner wissenschaftlichen Werke, das hohe Ziel, das er mit Energie zu erreichen suchte, mit einem Worte sein Leben und seine ganze Wirksamkeit, sich zur Anschauung gebracht hat.

Mit vollem Rechte spricht Dr. Karl Schmidt in seiner Geschichte der Pädagogik, im vierten Bande S. 689 sein Urteil über Schleiermacher dahin aus: „Den Höhepunkt in der philosophischen Anschauung in der Pädagogik bildet der große Mann, der in der Eigentümlichkeit und Virtuosität seines Geistes die ganze geistige Welt wiederspiegeln ließ und mit seinem kunstreichen Wissen der Gründer der neueren Theologie ward, aber auch in der Philosophie den Abstraktionen Schellings und Hegels gegenüber das farbige Leben und seine Eigentümlichkeiten betonte, in der Pädagogik mit sicherem Takte das Wesen der Erziehung, wie die Aufgabe der Familie, des Staates, der Kirche und der Schule zu einander erfaßte. Dieser Mann ist F. D. E. Schleiermacher."

Schleiermacher leitet zunächst die Pädagogik von der Ethik ab, setzt sie dadurch mittelbar in Verbindung mit der Idee des höchsten Wissens, somit ist für die Pädagogik eine feste Basis gewonnen.

Es sei gestattet, in Kürze auf die Sätze Schleiermachers hinzuweisen, in welchen er sich über die Basis und den Zusammenhang aller Wissenschaften ausspricht.

Das höchste Wissen zeigt sich in unserem Bewußtsein nicht un-

*) Eine solche einseitige Beurteilung liegt vor an vielen Stellen der Encyklopädie der Pädagogik von Dr. K. W. Stoy, ganz besonders S. 34.

mittelbar, sondern es ist in diesem nur als der innerste Grund und Quell alles anderen Wissens, sowie das höchste Sein für unser Bewußtsein nicht unmittelbar vorhanden ist, sondern als Grund und Quelle alles anderen Seins.

Die Idee des höchsten Wissens als Identität des Realen und Idealen ist also das Treibende, von dem alles Wissen ausgeht. Die höchsten Principien des Wissens will die Philosophie oder die Wissenschaftslehre aufstellen; dies aber kann nur auf dialektischem Wege geschehen. Eine absolute Philosophie giebt es nicht: die höchste Wissenschaft entwickelt sich nur mit allen einzelnen besondern wissenschaftlichen Disciplinen zusammen. Jede besondere Wissenschaft ist von der höchsten Wissenschaft abzuleiten: sonst ist sie nur ein Werk der Meinung.

Jede Wissenschaft ist auch nur zu verstehen mit den ihr beigeordneten und den entgegengesetzten. Von der höchsten Wissenschaft werden die beiden Wissenschaften der Natur und der Vernunft, Physik und Ethik abgeleitet, unter welche alle anderen bestimmten und abgeschlossenen Wissenschaften als untergeordnete Disciplinen müssen begriffen sein. Physik und Ethik in vollkommener Trennung sind unvollkommen; eine setzt die andere voraus.

Natur und Vernunft können erkannt werden entweder vom spekulativen Standpunkte aus, oder rein vom Standpunkt der Erfahrung, d. h. ihrem Wesen oder ihrem Dasein nach.

Das Erkennen des Wesens der Natur ist die Naturwissenschaft; des Daseins Naturkunde und Naturgeschichte.

Das Erkennen des Wesens der Vernunft ist die Ethik oder Sittenlehre; des Daseins der Vernunft, die Geschichtskunde.

So wie die Natur feste Gesetze und bestimmte Naturformen hat: so die Vernunft Vernunftgesetze und bestimmte Sittenformen.

Insofern die Sittenlehre die Gesamtwirkung der Vernunft auf die Natur konstruiert: hat sie erstens die Sittenformen, Familie, Kirche, Staat, Organisation der Wissenschaft, geselliges Leben ihrem Wesen nach wissenschaftlich darzustellen und die festen Gesetze für die Bildung dieser Formen zu verzeichnen; zweitens aber auch zu entwickeln, wie diese Formen und Gesetze in Beziehung auf das schon Naturgewordene ihre Anwendung finden.

Die Pädagogik schließt sich von hier aus auf das Festeste an die Ethik an. Sie hat zu entwickeln, wie die Sittengesetze und festen Sittenformen dem heranwachsenden Geschlechte einzubilden sind: das ist das ethische Ziel. In einer Vorlesung vom Jahre 1820 sagt Schleiermacher: „Die Pädagogik steht mit der Ethik in genauer Verbindung und zwar in einer doppelten. Denn wenn der Mensch dahin gekommen ist, das Leben unter ein Gesetz zu fassen, so kann dies nicht geschehen, als wenn in ihm zugleich das Bestreben erwacht,

diesem Gesetze Allgemeinheit zu verschaffen; und wo diese Sehnsucht einmal erwacht ist, da hat sie sich stets auf die Bildung der heranwachsenden Generation geworfen. Die andere Seite der Verbindung der Pädagogik mit der Ethik ist diese, welche aus jenem ersten Punkte unmittelbar hervorgeht, daß alles in der Sittenlehre keine andere Bewährung findet, als in der Pädagogik. Jeder nämlich, der ein Gesetz des Lebens richtiger erkannt zu haben meint, als es sich aus dem Leben, wie es sich unmittelbar entwickelt, ergiebt, wünscht es auch zu realisieren in dem der Gewohnheit noch nicht unterworfenen Geschlecht. Und nun giebt die Pädagogik die Probe für die Sittenlehre. Denn ein Gesetz für das menschliche Leben, wenn es nicht realisiert werden kann, kann auch nicht das rechte sein. Die menschliche Natur ist ja die realisierende Kraft, und was nun dadurch nicht realisiert werden kann, ist auch nicht das rechte Gesetz."

Da die Ethik schon immer Naturgewordenes, feste Familientypen, Volkstypen, Nationalitäten vorfindet, steht sie auch in Relation zur Naturkunde und ist auf das, was Natur geworden, hingewiesen. Die Pädagogik wird auch durch diese Beziehung der Ethik bestimmt, muß also auch zurückgehen auf schon Naturgewordenes. Daher nach Schleiermacher der Ausgangspunkt der Pädagogik „die physischen Voraussetzungen"; daher die innige Beziehung der Pädagogik zur Naturwissenschaft und Naturkunde (das Physiologische); daher aber auch, daß es keine allgemeingültige Pädagogik geben kann.

Als von der Ethik abgeleitete, der Pädagogik koordinierte Wissenschaften bezeichnet Schleiermacher die Politik, die Psychologie, die Ästhetik, zugleich auch die theologischen juridischen Disciplinen, d. h. alle Wissenschaften, deren Principien in der Ethik ihre Wurzel haben. Auf der anderen Seite ordnen sich alle die Wissenschaften, welche in der Physik gewurzelt sind, z. B. Physiologie und die anderen. Als Beispiel einer Wissenschaft, welche ebenso abhängig ist von der Ethik, wie von der Physik nennen wir vorzugsweise die Anthropologie.

In Schleiermachers Pädagogik ist in jedem Abschnitt die Fülle des Stoffes, welche dieser Wissenschaft aus ihrer Abhängigkeit von den beiden Hauptwissenschaften und ihrer Beziehung zu den koordinierten Disciplinen erwächst, leicht zu ersehen. An einzelnen Stellen sind diese Fülle und diese mannigfachen Beziehungen weniger hervortretend. Äußerst wichtig ist es aber bei der Beurteilung, diese Beziehungen stets im Auge zu behalten; manche Behauptungen und Urteile Schleiermachers in seiner Pädagogik werden dadurch ins Licht gesetzt. Was er in Bezug auf die Einwirkung des Staats, der Kirche, des gemeinsamen öffentlichen Lebens auf die Erziehung andeutet, findet seine feste Begründung in den Vorträgen und in den Werken über die der Pädagogik koordinierten Disciplinen. Schleier-

machers Politik, Psychologie, Ästhetik, Vorträge, die er in der Akademie gehalten hat, die theologischen Werke, selbst seine Predigten geben eine reiche Ausbeute für das Verständnis der Pädagogik.

Für die Leser, welche fast gar nicht mit andern Werken Schleiermachers bekannt sind, mögen hier wenigstens einige Hauptpunkte, die zur Würdigung und zum Verständnis der Erziehungslehre dienen, hervorgehoben werden.

Schleiermacher stellt in der Ethik Naturgesetze und Sittengesetze als gleichberechtigte Bezeichnungen gegenüber trotz der scheinbaren sprachlichen Inkorrektheit. Für die Pädagogik ist diese Gegenüberstellung von Wichtigkeit; die physischen Voraussetzungen weisen hin auf „Naturgesetz“; das ethische Ziel auf „Sittengesetz“.

In der Abhandlung: „Über den Unterschied zwischen Naturgesetz und Sittengesetz“, vorgetragen in der Akademie, entwickelt Schleiermacher den Begriff Gesetz, dem, ein Sein bestimmend, ein Soll anhängt. Nachdem er die sprachliche Form in beiden besprochen, auf die astronomischen und chemischen Gesetze hingewiesen hat, fährt er fort: „Alle Gattungsbegriffe der verschiedenen Formen des individuellen Lebens sind wahre Naturgesetze. Vegetation, Animalisation zeigen uns in jeder ihrer verschiedenen Formen ein abgeschlossenes Ganze, dessen Begriff das Gesetz ist für ein System von Funktionen in ihrer zeitlichen Entwicklung. Jedes solche Gesetz, gleichviel ob Begriff einer Art oder Familie, bestimmt ein Sein, denn die sämtlichen Individuen dieser Art, Gattung, Familie, entstehen nach diesem Gesetz. Das ganze Dasein derselben in seiner allmählichen Entwicklung, Kulmination, Entkräftung verläuft nach demselben. Diesem Gesetze hängt ein Sollen an. Das Vorkommen von Mißgeburten als Abweichung des Bildungsprozesses und das Vorkommen von Krankheit als Abweichungen in dem Verlauf irgend einer Lebensfunktion, nehmen wir nicht auf in das Gesetz selbst, und diese Zustände verhalten sich zu dem Naturgesetz, in dessen Gebiete sie vorkommen, gerade wie das Unsittliche und Gesetzwidrige sich verhält zu dem Sittengesetz. Legen wir die elementarischen Kräfte und Prozesse und den Erdkörper in seiner durch die Scheidung des Starren und Flüssigen bedingten Ruhe zum Grunde: so tritt mit der Vegetation ein neues Princip, nämlich die specifische Belebung in das Leben der Erde, ein Princip, welches in einer Mannigfaltigkeit von Formen sich den chemischen Prozeß sowohl, als die mit der Bildung der Erde gegebene Gestaltung unterordnet und beides auf individuelle Weise fixiert. Mißgeburt und Krankheit auf diesem Gebiete ist immer auf Mangel oder Überfluß, d. h. auf ein quantitatives Mißverhältnis zurückzuführen, und dies beruht auf einem Mangel der Gewalt des neuen Princips über den chemischen Prozeß und der mechanischen Gestaltung. — Mit der Animalisation tritt

wieder ein neues Princip ein, nämlich die specifische Beseelung, welche sich den vegetabilischen und elementarischen Prozeß unterordnet und zwar nach einem bestimmten Gesetz. Die auf diesem Gebiete vorkommenden komplicierteren Abweichungen sind nicht in dem neuen Princip gegründet, sondern in einem relativen Mangel der Gewalt dieses Princips über die untergeordneten Stufen. Und können wir nun wohl noch umhin, der Steigerung die Krone aufzusetzen, indem wir sagen, mit dem intellektuellen Prozeß tritt nun abermals ein neues, wir brauchen nicht zu behaupten das letzte, Princip in das Leben der Erde? Das neue Princip — der Geist — unterordnet und aneignet sich nicht nur den Prozeß der eigentümlichen Belebung und Beseelung, sondern auch das allgemeine elementarische Leben. In diesem geistigen Lebensgebiete wiederholen sich auf die seiner Natur gemäßen Weise die Abweichungen, die innerhalb des Gebietes der Animalisation und Vegetation vorkommen; zugleich entstehen neue, die ihren Grund nicht in der Intelligenz haben, sondern darin, daß der Geist eintretend in das irdische Dasein ein Quantum werden muß und als solches in einem oscillierenden Leben im einzelnen unzureichend erscheint gegen die untergeordneten Funktionen. Das Gesetz, welches hier neu aufgestellt werden muß, so daß es die ganze Wirksamkeit der Intelligenz vollständig verzeichnet, ist das Sittengesetz; die neuen Abweichungen, in welchen die Begeistung unzureichend erscheint gegen die Beseelung, sind das, was wir das Böse und Unsittliche nennen."

Aus dieser Darstellung leuchtet ein, mit welchem Rechte Schleiermacher der Sittenlehre die Aufgabe stellt, die ganze Wirksamkeit der Intelligenz auf die Natur vollständig zu entwickeln. Hierin liegt Basis und Ziel zugleich für die Pädagogik mit der Ethik.

Ein Hauptpunkt in der Erziehungslehre ist ferner das Verhältnis zwischen der universellen (= identischen) und individuellen Erziehung. Schleiermachers Ethik ist dadurch auch ausgezeichnet, daß sie die wissenschaftliche Theorie über die Universalität oder Identität und Individualität entwickelt. Der Raum gestattet nicht, auf diesen Punkt näher einzugehen, wir erlauben uns nur einige Paragraphen aus der Ethik zu citieren. § 131. „Jedes für sich gesetzte sittliche Sein und jedes besondere Handeln der Vernunft ist mit einem zwiefachen Charakter gesetzt; es ist ein sich immer und überall gleiches, inwiefern es sich gleich verhält zu der Vernunft, die überall die eine und selbige ist, und es ist überall ein verschiedenes, weil die Vernunft immer schon in einem verschiedenen gesetzt ist. § 132. Diese beiden entgegengesetzten Weisen bilden weder jede ein besonderes Gebiet, noch ist eine der andern untergeordnet." Vergl. § 157. 158.

In den Monologen sagt Schleiermacher: „So ist mir aufge-

gangen, was seitdem am meisten mich erhebt; so ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eigne Art die Menschheit darstellen soll, in eigner Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare, und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann. — Mich hat besonders dieser Gedanke emporgehoben und gesondert von dem geringeren und ungebildeten, das mich umgiebt; ich fühle mich durch ihn ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit." In seiner Psychologie, in seiner Kritik der bisherigen Sittenlehren, in den Vorträgen über den Beruf des Staats zur Erziehung hat Schleiermacher die Wichtigkeit, in der Erziehung das Identische mit dem Individuellen in innigster Durchdringung auszubilden, erörtert.

Daß Schleiermachers Erziehungslehre im ganzen und großen sich auch an die Einteilung der Ethik in Lehre vom höchsten Gut, Tugendlehre, Pflichtenlehre anschließt, sei hier nur flüchtig angedeutet. Wer sieht nicht, daß das ethische Ziel der Erziehung auf die Lehre vom höchsten Gut sich bezieht; ebenso die Abschnitte in der Pädagogik von der Entwicklung der Gesinnung weisen auf die Tugendlehre hin, wie alles was die Pädagogik unter Gymnastik zusammenfaßt die Pflichtenlehre tangiert.

In Bezug auf die Erziehungslehre ist nicht nur die philosophische Ethik Schleiermachers zu berücksichtigen, sondern auch die „christliche Sittenlehre", herausgegeben von Jonas. In diesem Werke ist vielfache Beziehung auf die Erziehung genommen. Vor allem der Abschnitt über die Hauszucht, in welchem Schleiermacher sich auch noch besonders ausspricht über „Strafen", zeugt davon, daß auch in streng christlicher Weise die pädagogischen Grundsätze für die häusliche Erziehung ihre Anwendung finden müssen, wenn anders das christliche Handeln den Vernunftgesetzen nicht widersprechen soll. Auch in seinen Predigten über den christlichen Hausstand, in denen die Erziehung besprochen wird, treten dieselben Grundsätze hervor, wie denn überhaupt die Predigten Schleiermachers für den Erzieher reiche Schätze bieten. Wir nennen hier nur eine Predigt, in welcher so recht scharf und klar entwickelt wird, wie recht Schleiermacher hat, mit dem vielfach angefochtenen Princip, daß ein Moment dem anderen nicht aufgeopfert werden dürfe. Die Predigt „die schriftmäßige Einschränkung unserer Sorge für die Zukunft", im ersten Teile der gesammelten Predigten S. 127, behandelt ganz vorzüglich dies Princip. Nur für einige Stellen sei hier der zugemessene Raum. Es heißt: „Haben wir wohl recht, wenn wir alles was wir in den früheren Jahren des Lebens thun, alles wozu wir junge Gemüter, die unserer Leitung anvertraut sind, veranlassen, nur als eine Vorbereitung auf dasjenige ansehen, was in späteren Jahren wird gefordert werden?

— — Ist es nicht gegen die Achtung, die wir dem menschlichen Leben, sobald das Geistige anfängt darin sich zu regen, schuldig sind, wenn wir irgend einen Teil desselben bloß als Mittel für den nächstfolgenden betrachten? ist es nicht unter der Würde jeder heilsamen Erkenntnis, wieviel mehr noch unter der Würde der Religion, wenn sie nur als Vorbereitungsmittel eingeflößt werden und also in einem Gemüt wohnen soll, welches noch nicht fähig ist, sie selbst in ihrem eigenen Wert aufzufassen? — — Wenn die Jugend sich beklagt, daß sie so wenig genieße von der schönsten Zeit des Lebens und daß sie sich von harten Fesseln immer gedrückt fühle; wenn die Gesellschaft sich beklagt, daß jedes Kind ein Knabe, jeder Knabe ein Jüngling, jeder Jüngling ein Mann zu werden eile, daß über diesem Eilen manches schöne Gemüt sich übereile und sie dann mittelmäßige, unbrauchbare, abgespannte Arbeiter bekommen: so sind das Früchte dieser unnützen und vergeblichen Sorgen für eine Zeit, die noch nicht da ist. Laßt uns der Ordnung der Natur nicht ungeduldig voranlaufen; laßt uns überzeugt sein, daß auch hier das beste, was für die Zukunft geschehen kann, dadurch geschieht, wenn wir an jedem Tage, zu jeder Zeit dasjenige thun, was für sie selbst ohne Hinsicht auf eine spätere das Beste und Heilsamste ist. Wenn wir bei Kindern weniger daran denken, daß sie Knaben und Jünglinge werden, als daß sie Kinder sein sollen; wenn wir nur dasjenige hervorzubringen suchen, was ihr kindliches Leben schön und in seiner Art vollkommen machen kann; wenn wir so mit unserer hilfreichen Liebe die allmähliche Entwicklung mehr begleiten als beschleunigen: so wird jede Erkenntnis, die wir unsern Unmündigen mitteilen, jede Anleitung zur Weisheit, die wir ihnen geben können, die beste Stelle finden, und es wird auch für die künftige Zeit ohne Sorge am besten gesorgt sein."

Den Einfluß der Kirche auf die Erziehung hat Schleiermacher in seiner Pädagogik genügend betont. Das Familienleben empfängt durch den christlich religiösen Geist seine wahre Weihe. Die Jugend muß auch für die Kirche erzogen werden. Schleiermacher setzt voraus, daß jede Familie einem christlichen Gemeindeleben eingeordnet ist, das selbst wieder getragen und gekräftigt wird durch die gesamte Kirche. Als Vertreter der Kirche verbreiten die Eltern die religiöse Gesinnung auf die Kinder; diese werden durch Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht dann der Kirche selbst einverleibt. Der Unterricht in der Schule sei lediglich historisch. Und das ist eben der große pädagogische Einfluß Schleiermachers, daß er als Theologe, als Prediger mit voller Kraft darauf hingearbeitet hat, daß die im Dogma, in der Sitte, im Kultus, in der Verfassung durch staatlichen und hierarchischen Druck mißgestaltete und geschwächte Kirche zur Freiheit gelange, damit sie als evangelisch-protestantische Kirche die

ganze Fülle des göttlichen Geistes nach allen Richtungen des Lebens enthalten könne.

Wir knüpfen hieran ein Wort über die Behauptung, daß Schleiermacher doch nicht ein christlicher Pädagoge sei im strengsten Sinne des Wortes. Worauf stützt man diese Behauptung? Weil er die Bibel nicht zum Übungsbuch im Lesen degradieren will, den eigentlichen Religions-Unterricht aus der Schule verweiset oder nur auf das Historische beschränkt, und für die Schule die Selbständigkeit anspricht, also Loslösung der Schule von einer Kirche, welche die Wissenschaft nicht zu würdigen vermag, nicht Loslösung von dem wahrhaft religiösen Leben, sondern Loslösung vom Dogmatismus und von der Hierarchie. Seine religiöse Innigkeit, seine heilige Liebe zur Kirche, aber zu der Kirche, welche auf dem Fundament des Geistes Jesu Christi gegründet ist, nicht auf Dogmen und Staatsraison, wird ihm niemand absprechen, es müßte denn ein Verleumder oder ein Unwissender sein.

Gehen wir nun über zur Beurteilung der in der Pädagogik von Schleiermacher ausgesprochenen Ansicht über das Verhältnis des Staats zur Erziehung.

Zuerst berufen wir uns auf Schleiermachers Schrift: „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn."

Schleiermacher sagt: „Alle Veranstaltungen, die sich auf das Wissen beziehen, zum Unterricht und zur Gemeinschaft des Wissens, sind etwas Ursprüngliches, aus freier Neigung, aus innerem Triebe entstanden. Hilfsmittel, Werkzeug mancher Art, Befugnis der Verbindung und deren rechtliches Verhältnis zu den anderen Gebieten des Lebens, ist Sache des Staats.

„Die verschiedenen, einzelnen kleinen Staaten in demselben Sprachgebiet dürfen nicht in verschiedene abgegrenzte Wissens- und Bildungs-Gebiete zerfallen. Einigung zu einem großen Staate ist vorzubereiten durch die eine Wissenschaft für alle.

„Die vortrefflichsten Schulmänner, Universitätslehrer, Akademiker müßten gemeinschaftlich an der Spitze der wissenschaftlichen Angelegenheiten stehen! — Daraus entsteht wahrhafter Gemeinsinn und die kläglichen Zustände, wo der Akademiker auf die Lehrer herabsieht, würden aufhören!

„Endlich muß der Staat die Wissenschaft sich selbst überlassen, alle Einrichtungen den Gelehrten als solchen (d. h. nicht den nur von einem Minister nach bestem Belieben angestellten) anheimstellen, und sich um die ökonomische Verwaltung, die polizeiliche Oberaufsicht und die Beachtung des unmittelbaren Einflusses dieser Anstalten auf den Staatsdienst bekümmern. — — Der Staat läßt in Schule und Universitäten nicht um der Wissenschaft, sondern um seinetwillen die Wissenschaft betrieben werden."

In der Abhandlung über den Beruf des Staats zur Erziehung, sagt Schleiermacher: „Überall finden wir auf dem Gebiete der Bildung eine Thätigkeit des Staats in der Erziehung seiner Bürger. Oft ist der Einfluß des Staats auf die Erziehung ein Minimum; aber ebenso andrerseits eignet sich der Staat ausschließend dies Geschäft an. Zuweilen wird den Völkern das Joch der Knechtschaft dadurch erschwert und verlängert, daß die Regierung die Erziehung selbst handhabt und tyrannisch ihren Willen durchsetzt gegen den innersten Geist des Volks. Nur der fördernde Einfluß der Regierung auf die Erziehung besteht zu Recht, der hemmende ist Mißbrauch der Gewalt und vollkommenes Unrecht. Zwischen den beiden Ansichten, die Erziehung sei rein der Eltern Recht und vollkommen Privatsache, und die Erziehung sei allein Sache des Staats, liegen alle anderen, beides verbindende Theorieen und die Praxis, die auf verschiedene Weise sich hier dem einen, dort dem anderen nähert.

„Die mannigfaltige Praxis der Staaten ist aber nicht als ein unbestimmt Fließendes, nach Willkür und Zufall sich gestaltend, anzusehen. Es giebt bestimmte Hauptzüge. Die verschiedenen Begriffe vom Staate lassen sich auf zwei Klassen zurückführen. Die eine ist die negative. Der Staat läßt den Unterthanen die möglichste Freiheit und auf diesem Gebiete des gemeinschaftlichen Lebens die Triebe neben einander bestehen und verhindert nur den Mißbrauch und behält sich vor, wenn bei ungestörter Freiheit in der Erziehung viele Menschen ganz verderben würden, strafbare Äußerungen zu zügeln und zu lähmen. In diesem Fall ist dem Staate die Strafgesetzgebung nach innen die Hauptaufgabe.

„Ist dagegen, positiv angesehen, der Staat nicht bloß eine hemmende, sondern selbst hervorbringende, bildende, leitende Macht, so wird er auch unmittelbar, aber besonders die Erzieher erziehen. Es kommt dann auf das Maß an, in welchem die Erziehung sein Geschäft werden kann.

„Schon in der untergeordnetsten Verbindung und Gemeinschaft der Menschen ist die Erziehung nicht bloß an die Familie, an die Eltern gebunden, sondern zugleich an die Sitte, an das gemeinsame Leben, so daß es schon in diesem Falle eine öffentliche Erziehung giebt. Ist aber durch Verbindung mit anderen Gemeinschaften eine verschiedene Sitte entstanden, sind verschiedene Volksstämme, höhere und niedere verbunden worden: dann fehlt die Einheit des Lebens. Aristokratische Bestrebungen, die niedere Klasse zurückzuhalten in Bildung und Sitte, würden keinen wirklichen Staat zu stande kommen lassen. Die niederen Stände treten dann in Opposition, oder versinken in die schmachvollste Servilität. Ist durch geschichtliche Evolutionen und unter gewaltigen Erschütterungen endlich ein Staat entstanden: so bildet er zunächst

nur nach außen hin eine Einheit, nach innen eine Vielheit. Auf diesem Standpunkt der Staatenbildung tritt nun die Notwendigkeit ein, daß der Staat seinen rechtmäßigen Anteil an der Erziehung des Volkes nimmt. Dann nämlich, und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften.

„Da aber die Erziehung von Natur nicht das eigentliche Geschäft der Regierung ist, so giebt es notwendigerweise eine Grenze staatlicher Erziehung. Wenn nämlich die einzelnen Glieder rein und voll das Gefühl der Identität mit dem Ganzen gewonnen haben, so daß es in die erste Periode der Erziehung schon hineindringt, und sich so allmählich in ein angeborenes verwandelt und bewährt: dann hat die Regierung die Erziehung in die Hände des Volks zurückzugeben. In den Händen der Kirche kann der Staat die Erziehung nicht lassen oder der Kirche übergeben: denn die Kirche knüpft ihr Bestreben, die Menschen zu einer höheren geistigen Einheit zu verbinden an das persönliche Gefühl des Einzelnen und an das allgemeine Gefühl der menschlichen Natur an, ohne an Bildung einer größeren National-Einheit Anteil zu nehmen.

„Hat das Volk die Erziehung wieder in seine Hand genommen, so kann sie nie wieder Privat-Erziehung werden. Als öffentliche Erziehung muß sie daher unter den Betrieb und die Leitung des Volks selbst gestellt und durch den in demselben herrschenden Sinn in Gleichheit gehalten werden. An die Gemeinden, die ja auch durch Kirche und Wissenschaft geistig beeinflußt werden, geht die Erziehung später über, bleibt aber mit dem Staate in derjenigen Verbindung, in welcher das ganze Volksleben und die einzelnen gewerblichen und sittlichen Gemeinschaften stets mit dem Staate stehen müssen. Die Erziehung soll also geleitet werden durch die Vertreter des Volks bei der Regierung und durch die Vertreter der Regierung bei dem Volk.“ —

In der Politik, herausgegeben von Brandis, erörtert Schleiermacher S. 121—130 die Frage, was der Staat zur Entwicklung der geistigen Kräfte, also für die Erziehung zu thun habe. Dieselben Principien, welche in der Abhandlung aufgestellt sind, werden in der Politik entwickelt und sogar hingewiesen, daß durch Gemeinsinn im ganzen Volke nicht nur die Kommunal-, Kreis-, Provinzial-Schulen, sondern auch die höchsten Schulen, Universitäten können gestiftet und erhalten werden.

Die Schulordnung für den Kanton Zürich hat vielleicht die Ansichten Schleiermachers über die Organisation der Erziehung am besten ins praktische Leben eingeführt. Die Fragen über den Einfluß des Staats auf Schule und Erziehung überhaupt lösen sich ganz einfach, wenn eine Regierung Ernst macht mit dem Princip des repräsen-

tativen oder konstitutionellen Staats wenn nicht bloß Paragraphen in der Verfassung stehen, sondern Thaten geschehen, durch welche die Macht der Kirche, die Macht des Staats sich in vollen Einklang mit der Macht und Kraft des sittlichen Volksbewußtseins und der Macht der Wissenschaft setzen. An der Lösung dieser schwersten Aufgabe mitzuarbeiten: das war Schleiermachers Streben.

Friedrich Schleiermachers

Erziehungslehre.

Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen

herausgegeben

von

C. Platz.

Vorrede des Herausgebers.

Vor Decennien ist geschrieben und gesprochen für Akademiker, was nun für das größere Publikum im Druck erscheint. Ob auch die Erziehungslehre seit 1826, wo Schleiermacher zum letztenmal über Pädagogik las, so fortgeschritten ist, daß man ein Recht hat als antiquiert jetzt anzusehen, was jener Zeit entstammt? Es ist eine klug ersonnene Rede, man sei über Schleiermacher hinaus. Ich habe sie jedoch nicht eben von gar vielen gehört. Über ihn hinausgegangen zu sein rühmen sich die einen auf sehr naive Weise; jenen entgegen, die meinen, man könne die Principien der Wissenschaft haben ohne Fülle der Thaten und Sachen, suchen sie das Heil in dem unermeßlichen Stoff und glauben, wer nicht alle Sterne gezählt habe, könne nicht ein Newton sein. Die anderen sans façon; weil sie das Wissen verkennen oder fürchten und des klaren, hellen Geistes Stimme Verlockung nennen, lassen sie die Zweifel, die die Idee des höchsten Wissens dem hergebrachten entgegenstellen, sich nicht anfechten. Die dritten auf profane Weise, weil sie den religiösen Geist erkennen.

Was Schleiermacher vor Decennien geschaut hat: es ist noch nicht erschienen. Darum töne seine Rede fort durch nachfolgende Decennien, bis man sie verstanden in ihrem ganzen Umfang. Ein prophetischer Bürger einer späteren Welt, zu ihr durch lebendige Phantasie und starken Glauben hingezogen, war er der Denkart und dem Leben seines Geschlechts ein Fremdling; ein prophetischer Bürger ist er auch dem jetzigen Geschlecht. Doch wie er sich in Liebe und Hoffnung hingezogen fühlte wie zu den geliebten Zeichen der fernen Heimat, wo er einen Funken des verborgenen Feuers sah, das früh oder spät das Alte verzehren und die Welt erneuern wird: so naht sich ihm in Liebe und Hoffnung jeder, der wie er der Zukunft angehört; und sein Wunsch, daß durch jegliche That und Rede eines jeden sich enger schließe und sich erweitere das schöne freie Bündnis der Verschworenen für die bessere Zeit, in unserer Zeit mehr und mehr begründet, findet weithin Anklang.

Alexander von Humboldt in seinem Kosmos beginnt mit den Tiefen des Weltraumes und der Region der fernsten Nebelflecke; stufen=

weise herabsteigend durch die Sternschicht zu der Lebensfülle, welche sich an der Erde Oberfläche entfaltet, strebt er, die innere Verkettung des Allgemeinen mit dem Besonderen in dem Gemälde der physischen Welt vor uns darzulegen. Der sinnigen Betrachtung schließt sich auf die Unendlichkeit im Raume. Schleiermacher in dem besonderen Teile seiner Erziehungslehre beginnt in dem geistigen Kosmos mit dem, was auch wie Nebelflecke erscheint, mit den ersten Regungen des Geistes in dem Kinde, und führt uns hin zu der Lebensfülle, welche sich entfaltet, wenn der Geist zur höchsten Selbständigkeit und Freiheit gebildet ist. Der sinnigen Betrachtung und dem liebevollen, besonnenen Handeln schließt sich auf die Unendlichkeit im Geiste.

Es ist nicht dieses Ortes auch nur in Kürze die Resultate der Untersuchung aufzustellen, um schon voraus den Leser geneigt zu machen, das ganze Gebiet zu durchmessen. Aber das ist mir gewiß: wer alles zusammenschaut, was die Erziehungslehre Schleiermachers darbietet, wer die einzelnen Lücken, die hie und da gelassen sind, aus dem Komplex des Ganzen auszufüllen weiß, dem sind die Fragen gelöset, welche in Deutschland namentlich verschieden beantwortet, das Erziehungswesen in den schwankenden Zustand gebracht haben und zugleich auf der einen Seite in die vollständigste Abhängigkeit vom politischen, auf der anderen Seite, weil ein wahrhaft öffentliches Leben und eine dem Nationalcharakter entsprechende Sitte fehlt, in die größte Willkür.

Man könnte sagen: Wohl, Schleiermacher ist Theoretiker, durch und durch eine spekulative Natur; auf dem reinen Gebiete des Denkens mögen seine Principien sich gemächlich und wohlgefällig ergehen; auf dem Gebiete des praktischen Lebens sind sie vom Übel oder unausführbar.

Freilich vom Übel für jegliches Unwesen, für das Ammen- und Bonnenunwesen, für Treibhauserziehung, Schulmeisterei, für das Bevormundungssystem, welches, weil zum Gehorsam der Mensch zu erziehen sei, dies eine nur anstrebt, darüber aber das andere, daß er zur Freiheit zu erziehen sei, vergißt. Vom Übel für jeden Despotismus, der, weil der Mensch für die Gemeinschaft, für die Kirche, für den Staat, zu erziehen sei, nur das Gemeinsame ausbilden will und sich anmaßt, der eigentümlichen Natur des Menschen ihr Recht zu entziehen. Vom Übel auch für diejenigen, welche bei der Zersplitterung Deutschlands das Bestehen der einzelnen Staaten davon abhängig machen, daß des einen Vaterlandes Söhne für die Zersplitternng erzogen werden. Vom Übel für diejenigen, welche bei der bestehenden und immer wieder entstehenden Differenz der Stände in freventlichem Übermut jede, auch die sittlichste Ausgleichung dieser Differenz für Anmaßung und Unverstand halten. Vom Übel endlich für diejenigen, welche, weil das Heiligste und Höchste des Menschen, die Religion, jetzt noch allein in der Verschiedenheit der Konfessionen zu Tage tritt,

den konfessionellen Unterschied noch geschärft der jüngeren Generation einprägen wollen, und das ausgleichende Princip der Erziehung als das umstürzende und religiöses Leben abschwächende brandmarken.

Und allerdings unausführbar sind auch Schleiermachers Principien der Erziehung für alle, welchen es nicht gegeben ist, das Recht und die Freiheit von der Willkür zu scheiden; für alle, welche nicht verstehen, indem sie gehorsam sind, ihre unantastbare Freiheit zu bewahren. Unausführbar auch für diejenigen, welche erwägend, es sei nicht möglich, ohne Gemeinschaft das Bessere ins Leben zu rufen, die Gemeinschaft aber sei noch nicht gestiftet und anerkannt, deren Glieder das Leben den höchsten Principien des Wissens entsprechend gestalten, die Hand vom Pflug abziehen, statt diejenigen sich zu verbinden oder denen sich anzuschließen, die in der natürlichen Ordnung der Dinge zur Gemeinschaft berufen auch schon in Gemeinschaft, wenn auch noch nicht sichtbarer Gemeinschaft, wirken.

Schleiermacher, durch und durch spekulativ, ist deshalb so groß als Theoretiker, weil er so sicher war als Praktiker; und seine Praxis war so sicher und sittlich, weil er in dem Einzelnen, Besonderen das Ganze, das Allgemeine schaute. Mit einem Worte, seiner durch und durch sittlichen Natur widersprach es, praktisch zu sein ohne Theorie, und theoretisch ohne Praxis. Das zu allen Zeiten applaudierte Gerede gegen mißliebige Theorie und für beliebige Praxis mußte ihm wohl als das Zeugnis entweder eines beschränkten oder heuchlerischen, auf der einen Seite despotischen, auf der anderen Seite servilen Sinnes erscheinen.

Schleiermachers Theorie ist ausführbar, ja sie ist schon ausgeführt; denn sie ist nur die Beschreibung jener allein vernünftigen Praxis, welche vorurteilsfrei das heilige Geschäft der Erziehung handhabt; nur geschieht dies jetzt noch zu sehr vereinzelt und tritt nicht im großen und ganzen hervor. Es ist ja überall so mit dem wahrhaft Vernünftigen: es ist schon da, nur der Anerkennung bedarf es; es ist vereinzelt, nur der Konzentrierung bedarf es; es wird geübt von einigen oft nur in der Stille, nur der Gemeinschaft, nur der Öffentlichkeit bedarf es.

Vieles von dem, was Schleiermacher in seiner Pädagogik postulierte, ist schon in das Leben getreten, anderes ist eingeleitet und wird sich, wenn auch zunächst die entgegengesetzte Ansicht prädominiert und im Erziehungswesen ihre Opfer fordert, mit immer siegreicherer Macht, wie es dem eignet, was des Geistes ist, allmählich und desto sicherer in Deutschland hindurchkämpfen. Noch anderes ist allerdings kaum hie und da öffentlich mit Nachdruck zur Sprache gebracht, aber dann schnell verklungen, unbeachtet von denen, die nur immer das Neue wollen, was jeder Tag anscheinend bringt, verachtet von denen, bei welchen das alte stat pro ratione voluntas noch gilt. Es ist dasjenige, was die Hauptsache ist für die Organisierung der Erziehung; es sind die höchsten

Principien des Handelns, weil des Wissens höchste Principien; diesen, wie man sie auch auf den andern sittlichen Lebensgebieten perhorresciert, will man nicht den Eingang gestatten in das Gebiet der Erziehung und gegen sie richtet man Schlagbäume auf mit einer Zollauflage von einer solchen Höhe, daß die Ware entwertet wird. Für diese höchsten Principien fordert Schleiermacher in seiner Pädagogik nun öffentlich noch eimal Gehör, und nicht er allein, sondern mit ihm die Männer, in denen der geistige Schwerpunkt Deutschlands ist, die Männer, die ihren geistigen Besitz nur im Dienst der Wahrheit gebrauchen.

Ob man nun diese höchsten Principien, nach denen im großen die Organisierung des ganzen Erziehungswesens vollzogen werden muß, nicht herausfinden, oder gefunden, immer noch abweisen wird: das ist in keiner Weise vorauszusehen; aber wohl bedarf es nicht des Geistes der Weissagung, um zu wissen, daß überall da, wo man das wahre, einzige Rettungsmittel verachtet, das Gericht unausbleiblich sein wird.

Indem Schleiermacher die Pädagogik und zugleich die Politik der Ethik als der Wissenschaft der Principien der Geschichte vollständig unterordnet, beiden Kunstlehren das ihnen notwendig gemeinsame Gebiet anweist und doch wieder für jede die ihr eigentümliche Provinz auf das schärfste abgrenzt, hat er für das Erziehungswesen das sicherste Heilmittel vorgeschrieben. Es ist, was er fordert, eine Radikalkur; aber nicht eine aus Verzweiflung auf Leben und Tod von einem waghalsigen Heilkünstler angeordnete; nicht ein Palliativ, eine die Krankheit pflegende Heilart, welche wie die des Herodikos bei Platon den Tod recht lang macht; nicht geheime Medikamente, wie sie die Quacksalber auf diesem Gebiete mischen und reichen; es ist ein allmähliches Heilmittel des verständigen Arztes, der die Krankheit nicht verkennt, aber auch das Lebensprincip erkannt hat.

Wie auf allen Gebieten, auf welchen ihm der Beruf geworden war zu wirken, so weiset er auch auf dem Gebiete der Pädagogik die offenen und verborgenen Gebrechen nach; bessert nicht im einzelnen, stützt nicht mit alten oder neuen zerbrechlichen Stecken. Aber dann zeigt er auch, wie alles, was gebrechlich erscheint, nicht der eigentliche Bau des Geistes ist, sondern nur Gerüst nnd Außenwerk, was hinweg muß; daß aber der eigentliche Bau schon längst begonnen ist. Er selbst baut auf dem gelegten Grunde von seiner ihm angewiesenen Stelle weiter in der Gewißheit, daß er dies in Gemeinschaft mit allen thut, die Beruf haben, und daß so am sichersten das Werk vollendet wird.

Je mehr mich nun die Überzeugung durchdringt, daß Schleiermacher die schwerste Aufgabe für die Theorie der Erziehung — jene Regeln, welche sich aus der Praxis der Zeit, wo die Bildung des Menschengeschlechts dem allgemeinen Ziele der zeitlichen Entwicklung nahe gekommen sein wird, von selbst ergeben werden, divinatorisch vorher schon aufzufinden und die gefundenen Regeln mit Rücksicht auf den

jedesmaligen noch unvollkommenen Zustand richtig anzuwenden — approximativ gelöst hat: desto mehr muß ich es bedauern, daß nicht er selbst seine Pädagogik hat herausgegeben. Wie sie von mir herausgegeben jetzt erscheint, wird sie nur ein schwaches Abbild der Gestaltung der Erziehung sein, wie sie seinem Geiste einwohnte. Doch soll man mir den Vorwurf nicht machen, daß diesem Abbild die Treue fehle, welche nur da ist, aber auch immer wo die hingebendste Liebe.

Und so will ich denn noch schließlich Bericht erstatten über das Material, was mir zu Gebote stand, und Rechenschaft ablegen, wie ich es benutzt habe.

Es sind mir vom Herrn Prediger Jonas übergeben worden:

1. Dreizehn Bogen Manuskript Schleiermachers überschrieben: „Zur Pädagogik."

Das Heft bestand ursprünglich aus fünfzehn Bogen; zwei Bogen sind leider verloren gegangen. Es enthält in zusammenhangender Rede die Grundzüge zu den Vorlesungen, welche Schleiermacher in dem Wintersemester 1813/14 in Berlin über Pädagogik gehalten hat, aber dann auch am Rande und zwischen den einzelnen Stunden Aphorismen. Abgedruckt wörtlich; nur sind die Aphorismen für sich zusammengestellt.

2. Ein Konvolut Zettel, handschriftlich von Schleiermacher. Es ergab sich aus den nachgeschriebenen Vorlesungen, daß diese Zettel größtenteils für die im Wintersemester 1820/21 gehaltenen Vorlesungen den Faden und die Hauptgedanken in größter Kürze wiedergeben, und daß nur sechs Zettel sich auf die Vorlesungen im Sommersemester 1826 beziehen. Sämtliche Zettel sind von mir gewissenhaft benutzt; ich habe sie aber nicht für sich abdrucken lassen, sondern jedem seinen Ort angewiesen an der geeigneten Stelle der Vorlesungen, und namentlich sind die Auszüge aus den Vorlesungen 1820/21 nur mit Hilfe der Zettel und auf Grund ihrer aus den nachgeschriebenen Vorlesungen hergestellt.

3. Zwei Nachschriften der Vorlesungen 1820/21, die eine von unbekannter Hand durch Herrn Direktor Diesterweg mitgeteilt, die andere von Herrn Superintendenten Klamroth. Nur Auszüge habe ich aus diesen für den Druck bestimmt.

4. Drei Nachschriften der Vorlesungen im Sommersemester 1826, und zwar von Herrn Prediger J. Schubring, Herrn Prediger Bindemann und Herrn Superintendenten Braune in Zossen.

Endlich erhielt ich noch gegen den Schluß meiner Arbeit von meinem Freunde, dem Herrn Konsistorialrate Ohl in Neu-Strelitz, eine sehr sorgfältige Nachschrift der Vorlesungen im Jahre 1826.

Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 habe ich vollständig abdrucken lassen.

Ich statte den verehrten Herren, die durch Mitteilung dieser Nachschriften mir es möglich gemacht haben, die Pädagogik herauszugeben,

herzlichen Dank ab, gewiß auch im Namen derer, die sich beim Lesen der gedruckten Vorlesungen noch einmal im Geiste zurückversetzt sehen in jene Zeit, wo wir das lebendige Wort aus des großen Mannes Munde hörten, und derer, für welche die Schriften desselben das einzige Medium sind, sich mit den großartigen Anschauungen Schleiermachers bekannt zu machen.

Nach sorgfältiger Durchsicht der vorhandenen Materialien gewann ich die Überzeugung, daß es am geratensten sein würde, die Vorlesungen von 1826 vollständig mitzuteilen, da von diesen nicht nur die meisten und ausführlichsten, oft wörtlich übereinstimmenden Nachschriften vorlagen, sondern sie selber auch von den im Wintersemester 1813/14 und 1820/21 gehaltenen Vorlesungen durch Gleichmäßigkeit, ausführliche Behandlung des allgemeinen und besonderen Teils, durch genauere Einteilung, durch klarer hervortretende Beziehung auf die Ethik, durch schärfere Grenzscheidung der Pädagogik und Politik, und endlich durch größere Abrundung und Vollständigkeit sich auszeichnen. Dann ergab sich mir auch bald als notwendig, aus den Nachschriften der Vorlesungen 1820/21 dasjenige wenigstens mitzuteilen, was in den späteren keinen Raum gefunden hatte oder doch nur in größter Kürze berührt war; ich führe hier nur an die Lehre von den Strafen, von der Zucht, die Entwicklung der Eigentümlichkeit. Und um so mehr ward ich in dem Beschluß bestärkt diese Abschnitte zu excerpieren, da die Zettel vollständig und in ununterbrochner Reihe gerade diese Abschnitte der Vorlesung begleiten.

Die Inhaltsverzeichnisse werden den weiteren Aufschluß geben.

In der ausführlichen und excerpierenden Mitteilung der Kollegienhefte habe ich mich von denselben Grundsätzen leiten lassen, die der Herausgeber der christlichen Sittenlehre Schleiermachers so bündig und richtig in seiner Vorrede zu diesem Werke entwickelt hat.*)

Ich habe es mir nicht versagen können an einzelnen Stellen auf Schriften Schleiermachers zu verweisen; ich bedauere nur, daß der Raum nicht gestattete diese Citate zu vervielfältigen. Namentlich wäre es mir sehr erwünscht gewesen, wenn ich besonders aus der Dialektik, Ethik, christlichen Sittenlehre, aus den in der Akademie gehaltenen Vorträgen bezüglich der Erziehung, aus der Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten“ und aus den Predigten über die Erziehung ausführlicher hätte excerpieren können für diejenigen, die auch nicht das geringste oder doch nur aus der in gewissen Kreisen stereotyp gewordenen Tradition halb wahres und ganz falsch verstandenes von Schleiermacher kennen. Denen aber, die in der Pädagogik Schleiermachers einen neuen Grund

*) Vergl. Die christliche Sitte nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt von Dr. Fr. Schleiermacher. Herausgegeben von L. Jonas. 1843. XV. folg.

für ihre Ansicht, daß er ethnisiere, aufsuchen und, wie sich von selbst versteht, auch finden werden, weil sie wollen, seien in Erinnerung gebracht die Predigten Schleiermachers über christliche Kinderzucht, aus denen klar genug hervorgeht, daß Schleiermacher sehr wohl die Pflanzstätte der Frömmigkeit gekannt und gewürdigt hat, wenn er auch der Schule den ihr zu freigebig gespendeten Ruhm abspricht und den Unterricht in der Schule auf das natürliche und notwendige Maß zurückführt.

Und so gehe denn auch dies Werk Schleiermachers in die Welt und habe sein Geschick. Vor allem aber kämpfe es, daß die Schule nicht gemißbraucht werde, dermalige politische und kirchliche Ansichten der jüngeren Generation einzubilden, und daß die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere einerseits nicht eine bloß traditionelle sei, aber dann auch einen andern Erfolg habe als diesen, daß die jüngere Generation, wenn sie an die Stelle der älteren getreten ist, abspiegelt die ältere.

Friedland, im Oktober 1847. **Platz.**

Ich habe nicht geglaubt, daß ich dem Vorwort noch ein Nachwort würde hinzuzufügen haben. Und doch geschieht es nun. Im August des vorigen Jahres hatte ich meine Arbeit schon beendet und bald darauf auch die Vorrede geschrieben. Der Druck des Werks begann; aber zwischen der handschriftlichen Vollendung und dem Erscheinen der Pädagogik liegt eine große Zeit. Nicht zurücknehmen mochte ich, was ich in der Vorrede aufgezeichnet habe. Es zeugt von einer Stimmung, der nicht Laune, persönliche Rücksichten und Verhältnisse zum Grunde liegen, sondern das Gefühl, daß ein neues Leben da ist, das aber nicht an das Licht geboren werden sollte, weil ein altes Leben nicht sterben konnte, nicht sterben wollte. So bleibe denn auch dies Zeugnis jener Stimmung, das nicht die eines Einzelnen ist, sondern die einer imponierenden Gesamtheit, an seinem Orte stehen auch jetzt noch, da wir in ein neues Stadium eingetreten sind.

Als ich die Vorrede schrieb, fürchtete ich, daß man die in der Pädagogik von Schleiermacher entwickelten Principien in der nächsten Zeit nur bekämpfen oder unbeachtet lassen würde; ja, daß von allem, was Schleiermacher im Namen der ruhig und sicher fortschreitenden Wissenschaft und Bildung postulierte, das Gegenteil würde fixiert werden. Man war schon so weit in dem Rückschritt fortgeschritten, um es wagen zu können, laut auszusprechen, daß der Staat nicht bloß für die Schule und Kirche, sondern auch für die Wissenschaft selber kraft seiner Autonomie die Schranken festzusetzen habe. Jetzt ist es freilich anders geworden, schon deshalb, weil man angefangen hat, den Begriff Staat praktisch zu beleuchten. Aber dennoch — die alten der Erziehung und

richtigen Gestaltung der sittlichen Sphären des Lebens feindlichen Principien sind noch nicht überwunden. Man wird auch jetzt noch für sie kämpfen wie pro aris et focis. Und dann — wenn Schleiermacher nicht will, daß die Erziehung und die Schule als ein vollkommen unterthäniges Gebiet des absoluten Staats behandelt werde, so will er ebensowenig das Gebiet der Erziehung und der Schule, und zwar von der Elementarschule an bis hinauf zur höchsten Spitze, zu einer nur abhängigen Provinz des konstitutionellen oder demokratischen Staats machen.

Wie zu allen Zeiten, so auch jetzt in dem neuen Stadium sinkt man in den alten Irrtum zurück, daß man glaubt mit neuen Lappen das alte Kleid flicken zu können. Es ist das allgemeine Kriegsgeschrei: die Schule werde Staatsanstalt. Bedenke man, was man erstrebt und was man erreichen wird. Wenn die Schule reine Staatsanstalt bleibt: wehe den Besiegten, wehe den Siegern! Die Schule soll Staatsanstalt werden! Als wenn sie es nicht schon gewesen wäre. Und welches waren die Früchte? Dieselben, welche die dem Staate unterthänige Kirche getragen hat. Der Staat, selber noch nicht geordnet, soll ordnen die Gebiete, die das Maß ihrer Ordnung in sich selber tragen, und für die der Staat weiter nichts zu thun hat, als daß er sie als von ihm vollkommen frei, nur an ihr eigenes Princip gebunden, anerkenne und ihnen Raum gewähre, endlich einmal nach ihrem eigenen Gesetz sich entwickeln zu können! Wie der Staat die Pflicht hat die Kirche frei zu lassen, so soll er auch die Wissenschaft wahrhaft und in ihrem ganzen Umfange frei lassen, damit die Wissenschaft sich selber organisiere von der höchsten Stufe bis zur untersten. Und die Schule sei an den Staat nur insoweit gebunden, als der Staat alle ihm sittlicherweise zu Gebote stehenden Mittel aufwendet, daß die Schule endlich dahin komme, ihre richtige Stellung einzunehmen zur Familie und zur Vergesellschaftung, nämlich zu dem geselligen, politischen, religiösen, scientifischen Leben. Nur dann, wenn die Familie und die Vergesellschaftung zur Erziehung und mit ihr zur Schule in das richtige Verhältnis wird getreten und alle dies Verhältnis störenden Schranken werden aufgehoben sein, wenn jede sittliche Sphäre als lebendige, geistige, selbständige Organisation auf die Erziehung einwirkt: nur dann wird die Schule sein, was sie sein soll — die Stätte, wo das jüngere Geschlecht von einem Gemeingeist getragen seine Kräfte übte, um an die Stelle der älteren Generation treten zu können, aber so, daß es in allem Bestehenden das Gute von dem Schlechten mit klarer Einsicht scheide, infolge freier Selbstbestimmung freudig eingehe in die wahrhaft sittlich gewordenen und geordneten Lebensgestaltungen und diese mit Kraft und Mut schütze, aber auch ohne Furcht mit Besonnenheit und Beharrlichkeit auflöse, was nicht mehr gebunden sein, und aufhebe, was nicht mehr bestehen soll.

Friedland, den 13. Juli 1848. **Platz.**

A. Generelles Inhaltsverzeichnis.

B. Komparatives Inhaltsverzeichnis.

*) Zu vergleichen Vorles. 1813/14, Gesetz der Gleichzeitigkeit oder des Wechsels der Receptivität und Spontaneität, Gesetz der extensiven Entwicklung, Gesetz der intensiven Entwicklung; Vorles. 1820/21, Princip für die entwickelnde Erziehung. S. 444.

I.

Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826.

(Nachschriften.)

Angefangen den 17. April, geschlossen den 1. September 1826.



Einleitung.

Populäre Ansicht. Technik des Hauslehrers und Schullehrers.

Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen. Fragt man aber, für wen dies in eine Theorie gebracht und was in derselben gegeben werden solle, so ist die Sache diese. Ursprünglich erziehen die Eltern, und zwar, wie allgemein anerkannt ist, nicht nach einer Theorie. Nun aber erziehen die Eltern nicht allein und ihre erziehende Thätigkeit verteilt sich ihnen unter ihr ganzes übriges Leben und tritt nicht gesondert hervor. Man bezieht also die Erziehungslehre auf diejenigen, die den Eltern beim Erziehen helfen, auf Personen, welchen die Mitwirkung in der häuslichen Erziehung für eine bestimmte Zeit Beruf ist, und auf solche, die es zu ihrem Lebensberufe gemacht haben, an öffentlichen Anstalten zu wirken, in denen ein Teil der Erziehung übernommen wird. Für beide scheint offenbar eine Theorie darüber ersprießlich, ja notwendig. Die Thätigkeit der einen bildet einen Gegensatz zu der der anderen. Denn was bei den ersteren mehr hervortritt, das Erziehen im engeren Sinne oder die Entwicklung der Gesinnung und des ganzen geistigen Wesens im allgemeinen, das tritt bei den anderen mehr zurück; und was wieder bei diesen mehr hervortritt, nämlich das Unterrichten oder die Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das tritt mehr zurück bei jenen. Für beides also sucht man in der Erziehungslehre eine Anweisung, eine Technik.

Allein was in dieser Hinsicht geleistet werden kann, scheint nicht parallel gestellt werden zu können mit anderem, das in akademischen Vorlesungen vorgetragen zu werden pflegt. Man geht nämlich bei solcher Erziehungslehre von Verhältnissen aus, die ganz zufällig sind. Wenigstens was die Hülfe bei der häuslichen Erziehung betrifft, hat man längst ausgesprochen, unsere Hauslehrerei sei nur ein notwendiges Übel, gar nicht etwas Zweckmäßiges und Gutes. Und allerdings das Zusammentreten solcher Menschen mit den Eltern, die ihnen fremd sind, muß eine

Menge der schwierigsten Kollisionen hervorbringen; weshalb denn auch ein großer Teil der Anweisungen in dem besteht, was man nach Analogie der Pastoralklugheit die Hauslehrerklugheit nennen könnte, Anweisungen, wie man sich in die Art der Eltern zu fügen, oder von ihnen frei zu machen habe, und ähnlichem. Aber das sind Dinge, in denen sich schwer raten läßt; nur ganz allgemeine Sätze kann man aufstellen, die nichts helfen, teils weil sie zu viele Ausnahmen erleiden, teils weil sie das Schwerste, ihre Anwendung nämlich, nicht mitbestimmen.

Wohl also läßt sich fragen, ob es nicht viel besser wäre, wenn solche Verhältnisse gar nicht beständen, also ob nicht eigentlich in jeder Familie, wie sie von Natur besteht, nicht nur in ethischer Hinsicht, sondern auch in Beziehung auf den Unterricht, das Material vorhanden sein müßte, die Kinder ohne fremde Hülfe aus dem elterlichen Hause den öffentlichen Unterrichtsanstalten wohl vorbereitet zuzuführen. Daß es so nicht ist, hat seinen Grund in häuslichen und politischen Mängeln. Von einer eigentlichen Theorie für die fremde auf diesen Mängeln beruhende Hülfe kann gewiß nicht die Rede sein. Aber allerdings, so lange das notwendige Übel der Hauslehrerschaft besteht, sind Erfahrungslehren sehr natürlich, und das Übel muß in dem Maße ärger werden, als der junge Hauslehrer keinen Ersatz mitbringt für die ihm mangelnde Erfahrung. Die Hülfsmittel jedoch, die in dieser Hinsicht reichlich vorhanden sind, Sammlungen von Erfahrungen und daraus abgeleitete Regeln, können auch nicht von fern das Ansehen von etwas Wissenschaftlichem haben.

Was die Anweisung für die Thätigkeit an öffentlichen Anstalten betrifft, wo das Unterrichten die Hauptsache ist, so kann man freilich nicht unbedingt sagen, daß man es hier mit etwas ganz Zufälligem zu thun habe. Denn nicht leicht wird jemand ein so ausgebildetes Gemeinwesen denken können, wie unsere Staaten sind, ohne öffentliche Einrichtungen für die Unterweisung der Jugend; vielmehr scheint beides zusammen zu gehören. Aber wenn wir bedenken auf der einen Seite, daß was der Erziehung im engeren Sinne anheimfällt in solchen Anstalten, weil diese den Typus des Gemeinwesens an sich tragen, gewissermaßen schon durch Gesetze muß bestimmt werden, Gesetze aber vom Staate ausgehen: so scheint die Theorie dieser Erziehung in ein ganz anderes Gebiet zu fallen, nämlich in die Politik; wie denn auch Platon in seinem Buche vom Staate die Gesetze für die Erziehung mit vorträgt. Und was auf der anderen Seite den Unterricht betrifft, der hier das hervorragende ist und weniger abhängt von den Staatsgesetzen: so steht die Theorie über denselben in viel zu genauer Verbindung mit Wissenschaft und Kunst, als daß sie von denselben könnte getrennt werden. Jede Wissenschaft und jede Kunst hat ihre ihr eigentümliche Methode, die weit mehr aus der Sache selbst hervorgeht, als aus dem Verhältnisse des Lehrenden und Lernenden; die Didaktik, die Methodik des Unterrichts, ist also weniger

etwas für sich, als ein Anhang zu den Wissenschaften und Künsten selbst, die mitgeteilt werden sollen. Hierfür spricht das Leben selbst überall, wo es sich besonnen gestaltet. Denn wenn der Unterricht in Wissenschaft und Kunst so weit vollendet ist, daß jemand nun auch seinerseits daran denken kann sie auf andere zu übertragen, so giebt es für ihn Anstalten (Seminarien), in welchen die Methodik gelehrt wird, aber so, daß sich an die Technik schon die Praxis anschließt. Und das ist eigentlich das einzig richtige; denn *ψιλῷ λόγῳ**) lehren über das Lehren ist ohne Wert.**)

Grundlage zur wissenschaftlichen Betrachtung.

Wenn wir es nun hier weder mit der Technik für den Hauslehrer, noch mit der für den Schullehrer wollen zu thun haben, von welchem Gesichtspunkt soll unsere Vorlesung ausgehen?

Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Cyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Cyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den größeren Massen, die wir Völker nennen, so sehen wir, daß diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben; sondern es giebt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen. Ob dieses so gestellt ist, daß, wenn wir das ganze Leben eines Volkes betrachten, das Steigen die eine und das Sinken die andere Hälfte ausmache, oder ob beides wechsele: das lassen wir hier unentschieden. Das aber ist klar, daß dem Steigen und Sinken menschliche Thätigkeit zum Grunde liegt; diese ist um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem, was geschehen soll, vorangeht, und ein Typus vorliegt, wonach die That eingerichtet werden muß, d. h. je mehr sie Kunst ist. Ein großer Teil der Thätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird, was man thut und warum man es thut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Thätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Thätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.

*) Plat. Theaet. p. 165 A.
**) Vorlesungen 1813/14.

Dignität der Pädagogik in formaler Beziehung; für sich betrachtet als Kunstlehre.

Damit es aber nicht scheine, als sei das etwas Erschlichenes: so müssen wir noch einmal auf den Anfang zurückgehen. Wir sind davon ausgegangen, die Thätigkeit der älteren Generation auf die jüngere müsse den Charakter der Kunst an sich tragen. Ist nun diese Voraussetzung richtig: so versteht sich von selbst, daß es auch eine Erziehungslehre geben muß; denn jede Kunst fordert eine Kunstlehre. Aber es giebt doch auch menschliche Thätigkeiten, bei denen dieser Charakter ganz zurücktritt. Es fragt sich also nur, ob das Erziehen wirklich eine Kunst ist.

Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in sich selbst trägt. Das liegt schon im Begriff des Lebens, vornehmlich in dem des geistigen, intellektuellen. Wo ein solcher innerer Grund nicht ist, da ist auch keine Veränderung des Subjekts, oder nur Veränderung mechanischer Art. Darin liegt aber nicht, daß die Veränderungen eines lebendigen Wesens nicht dürfen mitbestimmt und modificiert sein durch Einwirkungen von außen; vielmehr ist eben dieses das Wesentliche im Begriff der Gemeinschaft, oder wollen wir höher hinaufsteigen, im Begriff der Welt. Der Begriff der Gemeinschaft ist kein anderer als der der Gattung; und bildet nun die Summe aller einzelnen Menschen die menschliche Gattung: so wird die Entwicklung der Einzelnen bedingt sein durch die gemeinsame Natur, die sie zur Gattung macht, und durch ihre gegenseitige Einwirkung; denn ohne das giebt es eben kein menschliches Geschlecht, keine menschliche Gattung. Nun aber kann das Verhältnis zwischen dem inneren Entwicklungsprincip und den äußeren Einwirkungen unendlich verschieden gedacht werden; jedes kann Maximum und Minimum sein; und je geringer man das anschlägt, was von den Einwirkungen Anderer ausgeht, desto weniger muß angemessen erscheinen, es als Kunstlehre zu betrachten und eine Theorie dafür aufzustellen. Wie aber liegt die Sache? Ist die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ein solches Minimum, daß es gar nicht der Mühe lohnt, sie als Kunst zu fassen? Das ist die erste Präliminarfrage. Offenbar giebt es zwei Wege sie zu beantworten; der eine ist der geschichtliche, der andere der a priori, rein aus dem Begriff. Der letzte würde uns aber zu weit zurückführen, wollten wir die rechten Anknüpfungspunkte finden; wir halten uns also hier lieber an den geschichtlichen und entscheiden die Frage aus der Erfahrung. Nun finden wir schon früh sehr ausgebildete Gemeinwesen, in welchen die ältere Generation sehr bestimmt auf die jüngere einwirkte, nur daß keine Theorie darüber aufgestellt wurde. Wir wollen auf zwei Völker zurücksehen, die uns sehr nahe stehen, das eine in religiöser, das andere in wissenschaftlicher Hinsicht, auf das jüdische, innerhalb dessen

das Christentum entstanden ist, auf das griechische, auf dessen Kultur die unsrige gebaut ist. Das jüdische Volk war zur Zeit seiner Blüte ein in sich selbst gegründetes und hatte einen gewissen Grad von Bildung erreicht. Öffentliche Erziehungsanstalten hatte es nur in sehr beschränktem Sinn, und die Erziehung, scheint es, war fast ganz dem Familienkreise anheimgefallen. Daß sie dennoch einem sehr bestimmten Typus folgte, ist nicht zu bezweifeln; aber von einer Theorie derselben war noch gar nicht die Rede.*) Und was die Griechen betrifft, so können wir den Punkt ziemlich genau angeben, wo zuerst die Theorie bei ihnen hervortritt. Die Erziehung fiel ihnen überwiegend in das Gemeinwesen, sie war mehr öffentlich und stand in der genauesten Verbindung mit der Gesetzgebung; aber von einer eigentlichen Theorie derselben giebt es doch keine frühere Spur als beim Platon. Die Elemente dazu waren freilich in Gnomen und Sentenzen viel früher vorhanden, aber diese waren nur etwas ganz Allgemeines, wie es immer der Theorie vorauszugehen pflegt.**)

Großes Gewicht also wurde bei diesen Völkern auf die äußeren Einwirkungen gelegt, und wenn die Theorie auch erst später entstand: so fehlte der erziehenden Thätigkeit doch nicht der Charakter der Kunst. Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.

Versuchen wir nun, ob wir uns das auf etwas Allgemeines zurückführen und dadurch der geschichtlichen Betrachtung einen wissenschaftlichen Charakter geben können. Isolieren wir uns den einzelnen Menschen in Gedanken vollkommen, und zwar vom Beginn seines Lebens an, so wird er gar nicht bestehen können. Das ist ein allgemeiner Erfahrungssatz. Im Anfange des Lebens ist also ein Übergewicht der äußeren Einwirkungen über die innere Entwicklungskraft. Denken wir uns den einzelnen Menschen isoliert in einer Zeit, wo durch äußere Einwirkungen seine Kräfte schon bis auf einen gewissen Grad entwickelt sind, so werden wir es für möglich halten, daß er sich selber forthelfe. Das aber werden wir nicht annehmen können, daß seine intellektuelle Ent-

*) Vergl. Erziehungslehre von Schwarz. 1. Band. 1. Abt. S. 203. Der Hausvater unterrichtet die Kinder: Sprüchw. 1, 8. 4, 4. Tobias 1, 10. Deuter. 6, 7. Psalm 78, 5. Für die vornehme männliche Jugend gab es vor Jesu Zeit Schulen verschieden von den Schulen der Schriftgelehrten. Hartmann, Verbindung des A. und N. T. S. 380.

**) Vergl. Jakobs vermischte Schriften III. S. 17, folgende. Ottfried Müller, Geschichten hellen. Stämme und Städte. 3. B. 2. Abt. S. 300 u. s. w. — Lakonische Apophthegmen. Pythagoras brachte die Gnomen des Morgenlandes den Doriern zu, von denen sie die übrigen Stämme entlehnten *Χρυσᾶ ἔπη Πυθαγόρου*, herausgegeben v. K. E. Günther. Breslau 1817.

wicklung in demselben Grade gedeihen werde, wie in der Gesellschaft; ja wir werden sagen müssen, daß der in der menschlichen Gesellschaft lebende weiter kommen wird als der isoliert stehende, auch wenn dieser an ursprünglicher innerer Kraft weit überlegen ist. Gewiß also scheint festgesetzt werden zu können, — weil zum Begriff des menschlichen Geschlechts gehörend — daß die Differenz zwischen den Einzelnen nie so groß ist, daß jemand der Einwirkung von außen ganz sollte entbehren können und doch auf denselben Punkt gelangen, wie die anderen in der Gesellschaft lebenden. Die Scenen, welche die Geschichte uns von einzelnen sehr frühzeitig aus der Gesellschaft entfernten Menschen vorführt, sagen aus, daß durch dies Isolieren die Vernunftbildung sehr zurückgehalten worden ist. Ist auch auf solche einzelne Fälle nicht ein besonderer Wert zu legen, und bedürfte es in dieser Beziehung noch genauerer Beobachtung, so müssen wir doch behaupten, nicht nur, daß jede folgende Generation hinter der früheren sehr zurückbleiben würde, wenn die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere fehlte, sondern auch, daß jede Generation von vorn anfangen müßte und etwas thun, was vorher schon gethan wäre; und es könnte von der Entwicklung des Menschengeschlechts keine Rede sein. Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dies beschleunigt wird, desto mehr werden die Kräfte zur Entwicklung des Geistes erregt. Dies aber schließt sich schon ganz an die allgemeine sittliche Aufgabe; es ist das Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein Teil der sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand. Je weniger wir diese beschleunigende Einwirkung — wobei aber nicht gesagt sein soll, daß sie bloß eine beschleunigende sei — als etwas Geringfügiges ansehen können, und je weniger geringfügig sie ist, je mehr Geistiges schon in der älteren Generation realisiert ist: desto weniger dürfen wir auch diese Einwirkung dem Zufall überlassen. Somit steht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik, und ist eine an dieselbe sich anschließende Kunstlehre.*)

*) Schleiermachers Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Alex. Schweizer. S. 68. „Es giebt aber außer der Sittenlehre und außer der Geschichtskunde ein kritisches und ein technisches Verfahren. — Das regelgebende oder technische Verfahren ist die praktische Beziehung des Beschaulichen und Erfahrungsmäßigen auf einander und liegt außer der Wissenschaft überhaupt auf der Seite der Kunst. Sein Gegenstand ist jede sittlich bestimmte einzelne Einigung von Vernunft und Natur, wie sie sich in dem ihr zugehörigen Naturgebiet entwickelt im Streit der Vernunft und der ihr schon geeinigten Natur gegen die noch widerstrebende Natur, und es mittelt aus durch vergleichende Beobachtung zum Behuf des handelnden Eintretens in ein solches Gebiet, unter welchen Umständen und Bedingungen der Widerstand am leichtesten oder sichersten gehoben wird, und die Vernunft sich der Natur am vollständigsten und leichtesten bemächtigt. Beispiele: Erziehungskunst, Staatskunst. Diesen lediglich durch das

Im Verhältnis zur Politik betrachtet.

Es bietet sich hier ein Punkt als Parallele dar. Fragen wir, wie lange diese Einwirkung des älteren Geschlechts auf das jüngere fortgesetzt wird, so läßt sich im allgemeinen keine Grenzbestimmung geben. Aber es giebt dann immer auch ein solches Zusammensein zweier der Zeit nach verschiedenen Generationen, in welchem nicht bloß die ältere auf die jüngere, sondern beide mit einander wirken zu einem Ziel. In dem Maße als dieses Zusammenwirken zunimmt, nimmt die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ab, und wird am Ende gleich Null. Dann hat die Erziehung aufgehört. Nun aber bildet jede große Masse von Menschen ein gemeinsames geistiges Leben; wo dies bis zu einem gewissen Punkt entwickelt ist, entsteht ein großes lebendiges Ganze — der Staat. Dieser besteht durch nichts anderes fort als durch menschliche Handlungen; denn er ist nur ein Komplex von solchen. Insofern der Staat derselbe bleibt, aber so, daß seine Vervollkommnung nicht ausgeschlossen wird, sondern das geistige Leben sich in ihm steigert, so müssen auch die Handlungen sich gleich bleiben dem Typus nach, aber fortschreiten der Vollkommenheit nach. Dies gemeinsame Leben im Staate ist etwas so Bedeutendes, daß von einer gewissen Ansicht aus die gesamte sittliche Thätigkeit darin aufgeht; und wenn wir auch diese Ansicht nicht teilen können, so geben wir doch zu, daß in Beziehung auf die richtige Gestaltung und Anordnung des gemeinsamen Lebens im Staate eine Theorie notwendig ist, welche ergiebt, wie jenes Ziel zu erreichen, daß der Staat bei dem Wechsel der Generationen fortbestehe und sich in seiner Gesamtthätigkeit steigere. Es ist dies die Politik. *Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollständigste in einander ein*; beide sind ethische Wissenschaften und bedürfen einer gleichen Behandlung. Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist, oder als ebenso ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht. Je mehr das Gesamtleben im Staate praktisch gestört, theorisch angesehen mißverstanden ist, um so weniger kann eine richtige Ansicht bestehen in Beziehung auf die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere.

Interesse am Gegenstande bedingten und zusammengehaltenen nicht sowohl Wissenschaften als Anweisungen eignet die Form der Vorschriften, welche in mancher Beziehung einen mehr kategorischen, in mancher einen mehr hypothetischen Charakter haben können." S. 70. c. „Alles in der Ethik konstruierte enthält die Möglichkeit einer unendlichen Menge von Erscheinungen. — Inwiefern der Einzelne mit seinem sittlichen Vermögen in der Produktion dieser Erscheinungen begriffen ist, ist er in besondere Gegensätze und besondere Naturbedingungen gestellt, und es ist Bedürfnis, besonders zusammenzustellen, wie diese zu behandeln sind. Dies ist das Wesen der Technik, und es giebt daher einen Cyklus von technischen Disciplinen, welche von der Ethik ausgehen." Vgl. S. 267.

Hier haben wir also den Standpunkt, von dem aus wir unsern Gegenstand behandeln wollen. Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhangende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert.

Daß es über das Verhältnis dieser beiden Wissenschaften, über die Politik und Pädagogik, zwei verschiedene Ansichten giebt, das beruht auf dem Unterschied zwischen unserer Zeit als der christlichen und der früheren als der heidnischen. Unsere Zeit, die christliche, kennt außer dem gemeinsamen Leben im Staate noch das Leben in der Kirche. Eins kann dem anderen nicht subordiniert werden; beides muß neben einander bestehen. Es giebt eine Menge christlicher Staaten, in denen die Kirche nicht eine, also die Kirche nicht der Staat ist; und wiederum giebt es verschiedene Staaten, in denen die Kirche die eine und selbige, also der Staat nicht die Kirche ist. Die Kirche ist, auch mit Rücksicht auf die Teilung in einzelne Kirchen, ein großes Ganze und gewissermaßen über alle christliche Staaten Eine: die Teilung der Kirche lehnt sich nicht an die Staaten, so wenig wie andererseits die Verschiedenheit der Staaten aus dem Begriff der Kirche abgeleitet werden kann.*) Können wir nun eins von beiden nicht leugnen, so müssen wir beides neben einander bestehen lassen. Es ist auch ein Teil unserer sittlichen Aufgabe, daß das Gesamtleben in der Kirche ebenso von einem Geschlecht auf das andere fort und fort erhalten werde, wie das Gesamtleben in dem Staate. Unsere Theorie muß sich gleichmäßig auf beides beziehen.

Wenn wir jetzt die Dignität der Pädagogik so festgestellt haben, daß wir sagen: Wegen der großen Bedeutung der Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere bedürfen wir einer Theorie, um in der Praxis die Regeln danach abzumessen; und diese Theorie hängt ebenso genau mit dem ethischen System zusammen wie die Thätigkeit selbst, die das ältere Geschlecht ausübt, mit der allgemeinen sittlichen Thätigkeit: so haben wir die Aufgabe unserer Wissenschaft nur sehr im allgemeinen, nur der Form nach, festgestellt. Wir wissen bloß, es giebt eine Einwirkung der früheren Generation auf die spätere; dafür bedürfen wir einer Theorie, einer Kunstlehre. Um aber

die nähere Bestimmung der Aufgabe

zu finden und das Princip zur Entwicklung der Theorie, haben wir die Erziehung zu betrachten als einen Prozeß, der von einem Anfangspunkt bis zu einem Endpunkt fortschreitet, und bei dem die Beschaffenheit der Einwirkung einerseits von dem Anfangspunkt, andererseits von dem Endpunkt abhängig ist; mit anderen Worten: die Frage, „Wie soll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beschaffen sein“,

*) Schleierm. Dogmatik. (Sämtliche Werke.) Teil 1. S. 6. 7.

hängt auf das genauste zusammen mit der Frage: „Was **soll** durch die Erziehung bewirkt werden?“ und: „Was **kann** durch dieselbige bewirkt werden?“ Indem unsere Betrachtungen nicht bloß spekulative sind, sondern im engeren Sinne des Wortes theoretische, d. h. auf eine bestimmte Praxis sich beziehende, so muß zuerst gefragt werden: Was kann denn durch die Erziehung bewirkt werden? Es giebt freilich einen Standpunkt, von wo aus man sagen kann, was gemacht werden soll, das muß auch gemacht werden können. Wenn wir auf die Ethik zurückgehen und deren Principien entwickeln könnten, so würden wir beide Fragen von einem Punkt aus behandeln und durch Eine Antwort lösen.*) Es ist jedoch nicht möglich, die ethischen Principien an diesem Orte darzulegen; und ebensowenig können wir, da es kein von allen anerkanntes ethisches System giebt, auf ein solches uns berufen. Wäre uns dies vergönnt, dann würde nichts anderes nötig sein als dem System λήμματα**) zu entnehmen, um daran anzuknüpfen. Da wir nun in dieser Position uns nicht befinden, so müssen wir jene beiden Fragen sondern und uns mit einer allgemeinen untergeordneten Antwort begnügen. Ein anderes Auskunftsmittel wäre noch dieses, daß wir in Beziehung auf beide Fragen uns zu verständigen suchten durch Ausdrücke, die allgemein gebraucht werden. Wir könnten sagen, auf die Frage, was soll die Einwirkung hervorbringen? würde die Antwort sein, die Sittlichkeit der späteren Generation; und auf die Frage, was kann dadurch bewirkt werden? — eben dieses, aber nur insoweit es in den Gesetzen der Fortschreitung der menschlichen Natur liegt. Aber auf diese Weise würde doch nicht eine Einigung hervorgebracht sein, und wir müßten uns erst wieder darüber verständigen, was die Sittlichkeit sei, und welches die Gesetze der Fortschreitung; und dies würde uns immer weiter führen und neue Fragen hervorrufen. So müssen wir denn anderweitig eine Antwort auf beide Fragen suchen. Wir werden dieselbe

*) Vorlesung. 1820/21. Die Aufgabe der Pädagogik muß in der allgemeinen Ethik aufgestellt sein, und ebenso die Principien für die Verfahrungsweise zur Lösung dieser Aufgabe, die allgemeinen Formeln für die Einwirkung auf den Menschen; die verschiedenen Richtungen der menschlichen Natur, das Verhältnis des Einzelnen zu diesen Richtungen müssen in ihr verzeichnet sein. Jedes System der Ethik kann nur zeigen, daß es Wahrheit in sich habe, wenn eine Methode aufgestellt werden kann, dasselbe zu realisieren. Die Pädagogik ist die Probe für die Ethik. Die menschliche von der Gewohnheit noch nicht gebändigte Natur ist ja die realisierende Kraft; ein Gesetz für das menschliche Leben, welches sie nicht realisieren kann, welches für sie nicht das richtige ist, kann überhaupt auch nicht das richtige sein. Daher haben auch die Alten auf die Pädagogik einen so hohen Wert gelegt, und es ist der Ausspruch aller Weisen, daß weder die Theorie noch die Praxis der Gesetzgebung zu einem erfreulichen Resultat führen können, wenn man die Erziehung vernachlässiget.

**) λῆμμα = ein Satz, der in niederer Sphäre die Stelle eines Axioms vertritt.

nur approximativ finden können, indem wir uns in ein Gebiet von einzelnen mannigfachen Untersuchungen begeben. Wir müssen zunächst darauf aufmerksam machen, daß die Aufgabe, die wir uns bis jetzt nur ganz im allgemeinen festgestellt haben, eine innere und eine äußere Seite hat und sich spaltet in die

innere und äußere Frage

über den Anfangspunkt und den Endpunkt der Erziehung. Wenn die innere Frage über den Anfang und das Ende der Erziehung von uns durch die beiden Fragen: Was kann und was soll die Erziehung bewirken? näher bezeichnet war, so würde die äußere Frage sich auch so ausdrücken lassen: Welches sind die äußeren Grenzen der pädagogischen Einwirkung? oder mit anderen Worten:

die äußere Frage, wann fängt die Einwirkung an? wann hört sie auf?

würde den äußeren Anfangspunkt und Endpunkt betreffen. Leicht ist es zwar, hierauf eine Antwort zu geben; allein die sich so leicht und gewöhnlich darbietenden Antworten sind nicht schlagend und leiden eine verschiedene Erklärung.

Fragen wir: Wann fängt die pädagogische Einwirkung an? so ist jeder geneigt zu sagen: Wenn das Leben anfängt. Das aber eben ist nur eine zweideutige Antwort; sie unterliegt entgegengesetzten Bestimmungen. Man kann sagen, wenn ein Kind geboren wird, fängt das Leben an. Aber dies Leben ist nicht im vollen Sinne das menschliche Leben, und die Einwirkung auf das Kind auf diesem Punkt ist mit der geistigen Einwirkung, von der wir reden, noch nicht so verbunden, daß sie ein Teil derselben sein könnte. Wir würden daher sagen müssen: Wenn das menschliche Leben anfängt, d. h. wenn es nicht mehr ein bloß animalisches ist, sondern durch Äußerung der Intelligenz als ein menschliches sich bekundet, dann fängt die Erziehung an; denn unsere Einwirkung soll ja ganz geistig sein. Aber dann trennen wir eigentlich das geistige und das animalische Leben ganz von einander. Giebt man nun zu, daß alle geistige Lebensäußerungen nicht bloß von dem animalischen Leben bedingt sind, sondern mit demselben ein Ganzes bilden, so wird man die Grenze noch weiter zurückstecken müssen. Die Einwirkung kann ja schon anfangen, sobald sich im Mutterleibe das Leben regt, wenn man nur weiß, was dann zu thun und zu unterlassen ist. Somit würde der Anfangspunkt ein dreifacher sein können.

Ebenso ist es, wenn wir in Beziehung auf den Endpunkt fragen: Wann hört die pädagogische Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere auf? Auf der einen Seite werden wir geneigt

sein zu sagen, sie hört eigentlich niemals auf. Das menschliche Leben ist beständig aus den beiden Faktoren zusammengesetzt, der von innen ausgehenden Lebensthätigkeit des Einzelnen, und der Einwirkung Anderer auf ihn. Wir haben keinen Grund anzunehmen, daß der eine Faktor jemals gleich Null werde. So betrachtet wird die Einwirkung erst aufhören mit dem Leben zugleich, so wie sie mit dem Leben zugleich anfängt.

Nach einer anderen Ansicht dauert die Einwirkung zwar fort, aber es giebt einen Punkt, von wo aus man soll sagen können, die Einwirkung sei keine bildende mehr, und wo es dem Menschen gleich sein muß, wie auf ihn gewirkt werde, da die innere geistige Kraft ihm stets das Richtige an die Hand geben soll, und er vollkommen gerüstet sein muß zur Gegenwirkung von innen heraus. Dies ist dann immer ein Teil des sittlichen Lebens für einen jeden, und es giebt dafür sittliche Regeln; aber diese gehören nicht in unsere Theorie hinein, da sie sich nicht mehr auf die Entwicklung der geistigen Kraft, auf das Bilden, welches doch der eigentliche Charakter der pädagogischen Einwirkung ist, beziehen.

Wenn wir uns gehörig beschränken wollen — und sonst würden wir zu sehr im Unbestimmten bleiben —, so müssen wir uns zu der letzten Ansicht bekennen und sagen, die eigentlich erziehende Einwirkung hat ein früheres Ende als die sittliche Einwirkung überhaupt.

Wo aber ist der Punkt, auf welchem die erziehende Einwirkung aufhört? Wir haben gleich eine Antwort, nämlich diese: Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf; d. h. wenn die jüngere Generation, auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend, der älteren Generation gleich steht; es giebt dann bloß ein Zusammenwirken beider. Politisch wird auch das Wort in diesem Sinne gebraucht; denn in allen Staaten giebt es einen Zeitpunkt, von wo an dem Einzelnen die Mitgesamtthätigkeit gesetzlich zugestanden wird, hier früher, dort später. Allein wir können die Pädagogik nicht mehr schlechthin der Politik unterordnen; und so darf uns diese politische Grenze nicht binden, wir können auch hier den politisch festgesetzten Zeitpunkt nicht annehmen. *Es ist nicht die Aufgabe des Staats, das Ende der pädagogischen Wirksamkeit zu bestimmen; und die Lösung der Aufgabe kann am wenigsten in der Beziehung auf die Mündigkeitserklärung gefunden werden.*

Betrachten wir den Einzelnen in seinem Verhältnis zur kirchlichen Gemeinschaft, so giebt es da einen ähnlichen Punkt, der aber nicht mit dem politisch bestimmten zusammenfällt. Und wenn wir auf die Wurzel und das gemeinschaftliche Element der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft, das Hauswesen, zurückgehen, so finden wir statt des festen Punktes ein allmähliches Verschwinden. Die elterliche Auktorität nimmt allmählich ab, bleibt aber noch von Einfluß nach der Mündig-

keitserklärung. Auf diesem Punkt hört nicht gleich aller kindlicher Gehorsam auf.*)

Wir haben also auf dieser äußeren Seite auch in betreff des Endpunktes zwei Ansichten; nach der einen ist das Ende der Erziehung sowie deren Anfang an einen festen Punkt geheftet; nach der anderen wird, wie oben der Anfangspunkt als ein allmählich hervortretender, so hier der Endpunkt als ein allmählich verschwindender gesetzt.

Es leuchtet wohl ein, daß die Frage über den äußeren Anfangs- und Endpunkt der Erziehung von der Beantwortung der inneren Frage abhängt; ebenso auch, daß die Art und Weise, wie erzogen werden soll, nicht sowohl durch den äußeren Anfangs- und Endpunkt näher bestimmt werden kann, sondern allein dadurch, daß festgestellt werde dies beides, was die Erziehung bewirken solle und könne. Wir wenden uns demnach

zur inneren Frage,

und führen diese auf zwei zurück, nämlich diese: Darf die Erziehung darauf ausgehen, alles aus dem Menschen zu machen, was man etwa will; und: Kann sie es der Natur der Sache nach?**)

Die erste Frage: Darf die Pädagogik lehren, alles aus dem Menschen zu machen, was man etwa will, geht zurück auf den Unterschied zwischen dem Guten und Bösen, und kann nur mit Rücksicht auf die Ethik, auf die Idee des Guten, beantwortet werden. Setzen wir den Unterschied zwischen dem Guten und Bösen und die Idee des Guten als bekannt voraus, so hätten wir die begrenzende Antwort gefunden. Es ergiebt sich daraus beiläufig auch noch etwas anderes. Wir finden doch das Böse an dem Menschen, und werden

---

*) Schleierm. System der Sittenlehre v. Schweizer. S. 267. Da die Pietät auf Verlängerung des Gehorsams, die elterliche Liebe aber auf die Verkürzung desselben geht: so können die natürlichen Modifikationen des Verhältnisses bis zum Ende der Familiengemeinschaft sich ohne allen Zwiespalt abwickeln, worauf eben alle Sittlichkeit beruht. — S. 268 (z.) Die Emancipation der Kinder geschieht allmählich, zugleich durch äußere Verhältnisse bedingt. Berufswahl erscheint als vorbereitender, Gattenwahl als definitiver Punkt. Wenn die Einstimmigkeit zwischen beiden Teilen fehlt, so ist das Verhältnis nicht sittlich gewesen.

**) Es tritt hier die Beziehung auf die Dialektik Schleiermachers hervor, in der Ethik und Physik in relativer Trennung gefaßt werden. Überall wird ursprünglich vorausgesetzt: Einigung von Vernunft und Natur; überall stetes Ziel alles sittlichen Handelns, Einigung von Vernunft und Natur. Die obigen Fragen beziehen sich auf diese ursprüngliche Voraussetzung und dies stete Ziel. — In den Vorlesungen 1813/14 (Stunde 2 und 3) und 1820/21 werden die zwei Seiten der inneren Frage bezogen auf das Ziel der Bildung des Menschen und seine ursprüngliche Beschaffenheit, jenes das ethische Ziel, diese die physische Voraussetzung.

es ebenfalls ansehen müssen als entstanden aus seinem eigenen Inneren, obwohl wir nicht leugnen können, daß die Einwirkung von außen dazu ihren Teil beiträgt. Wir würden uns deshalb die Aufgabe zugleich so zu stellen haben, daß wenn das Böse zum Vorschein käme, dies nicht befördert würde, sondern unsere Einwirkungen von außen Gegenwirkungen wären.

Die zweite Frage, ob die Pädagogik aus dem Menschen machen kann, was sie will, begrenzen wir schon durch die Antwort auf die erste Frage. Allein abgesehen von dem Unterschiede zwischen dem Guten und Bösen, treffen wir doch auf ein sehr weites Gebiet der größten Verschiedenheiten, auf welche die pädagogische Thätigkeit sich zu richten hat. Wir finden eine Menge sehr verschiedener geistiger Thätigkeiten, bald mehr rein geistiger, bald mehr durch das Sinnliche vermittelter, die alle innerhalb der menschlichen Natur liegen, in einigen stark, in anderen wenig oder gar nicht hervortreten. Wenn wir den Grund dieser Verschiedenheiten in dem Inneren des Menschen voraussetzen, so bezeichnen wir dies durch den Ausdruck der natürlichen Anlagen des Menschen; und ist ein Hindernis da, weshalb diese oder jene Fähigkeit nicht stark hervortritt, so sagen wir, es fehle an natürlichen Anlagen.

Über diese Differenzen der menschlichen Natur und das Verhältnis zur pädagogischen Einwirkung teilen sich die Ansichten und gehen aus einander bis zu den Extremen der Allmacht und der Beschränktheit der Erziehung.

Man hat behauptet, was zur menschlichen Natur gehöre, müsse auch in jedem einzelnen Menschen sein, er wäre sonst der Natur nach verstümmelt. Fehle eine oder die andere Anlage, so müsse sich dies eben durch etwas Organisches kund geben. Zeige sich im Organischen nichts von der Art, dann sei auch anzunehmen, daß alle Anlagen vorhanden seien; und nur die Folge von der auf den Einzelnen vom Anfange seines Lebens an geschehenen Einwirkung könne es sein, wenn gewisse Anlagen in ihm so zurückgedrängt wären, daß sie sich nicht mehr entwickeln. Und da anfänglich bei jedem Menschen die Einwirkung von außen dominiere, die innere Thätigkeit gering sei, so sei es Schuld der Erziehung, wenn bei einem Kinde die innere Thätigkeit nicht zum Vorschein komme; so daß man auch geneigt sein könnte zu sagen, es sei auch Schuld der Erziehung, wenn der Mensch später sich nicht bestrebe diese Thätigkeit zu entwickeln.

Dies bis zum Extrem ausgesprochen, würde die Allmacht der Erziehung voraussetzen. Es würde daraus folgen, daß man aus jedem Menschen alles machen könne, was man wolle. In gewissem Sinne findet man dies in der Praxis im großen, wo ganze Massen von Menschen einer gleichmäßigen Einwirkung unterworfen, und gleiche

Resultate erzielt werden. Es liegt dies aber ganz und gar im Gebiete des Mechanischen; wie z. B. die Behandlung der Rekruten in der russischen Armee. Im einzelnen findet man wohl, daß Eltern sehr früh ihre Kinder zu einer künstlerischen Virtuosität bestimmen. Es wird behauptet, es könne — das Organische vorausgesetzt — wenn es der zweckmäßigen Behandlung nicht ermangele, nicht fehlen, daß ein Kind ein Musiker, Maler werde. Wenn man fragt, auch Dichter? so ist die Sache schon dunkler und streitiger, und man glaubt, das liege noch zu entfernt aus dem Bereiche der Kraft des Kindes.

Stellen wir uns ebenso das andere Extrem auf, davon ausgehend, daß jenes entweder nicht angehe, oder daß auch etwas Freventliches darin liege, solche Willkür an dem Menschen auszuüben, so würde uns das auf eine Beschränktheit der Erziehung führen, so daß die Formel sich so gestaltete: Man kann aus einem Menschen nichts anderes machen als das, was dem Verhältnis der Anlagen, wie sie ursprünglich in ihm sind, entspricht. Dies Verhältnis, meint man, könne nicht geändert werden. Aber doch muß ja in einem gewissen Maße jede Thätigkeit, die in einem andern ist, in jedem Menschen entwickelt werden können. Die menschliche Natur ist in allen gleich, dagegen streitet nicht, daß die Besonderheit der Menschen eine verschiedene ist.

Wollten wir hierüber aus rückwärts liegenden Gründen entscheiden, so würden wir in das psychologische und physiologische Gebiet kommen. So wie wir oben die Ethik voraussetzen mußten, so hier die Anthropologie, insofern in dieser die physischen Voraussetzungen bestimmt sein müssen. Bei dieser möchten wir uns aber wohl noch übler befinden als bei der Ethik. Die Frage, die anthropologisch so zu stellen ist, ob beim Lebensanfang alle Menschen in Beziehung auf ihre Entwicklung völlig gleich seien, oder ob der Einzelne immer eine Bestimmtheit mitbringe, — diese zu entscheiden ist noch nicht gelungen. Es läßt sich das nicht anders erwarten. Man kann hier a priori nichts deducieren, wenn man nicht ins Transcendente fallen will. Erfahrungen über den ersten Lebensanfang giebt es nicht. Es giebt eine Betrachtung, wodurch die Frage entschieden zu werden scheint; man kann nämlich sagen, das Leben des einzelnen Menschen sei gar kein reiner Anfang, sondern knüpfe sich seiner Erscheinung nach an den Akt zweier anderen Menschen, die schon ein bestimmtes Sein haben, sei also Produkt dieses Aktes, und also abhänig von der eigentümlichen Beschaffenheit dieser beiden Menschen. Dagegen kann man wieder behaupten, die Zeugung sei bloß die Veranlassung, und jedes Leben sei eine neue Schöpfung. Allein hiedurch eben geraten wir auf das Gebiet des Transscendenten. — Und dennoch müssen wir hierüber etwas festsetzen, wenn nicht das ganze Gebiet unbestimmt bleiben soll. Sehen wir demnach, was aus dem einen, und was aus dem anderen folgt. Angenommen

das eine Extrem, die Allmacht der Erziehung,

und vorausgesetzt, daß es bloß auf sie ankomme, um jede Thätigkeit im Menschen, wie man will, zu entwickeln: was würde daraus für die Pädagogik folgen?

Etwas ist hier noch unbestimmt; es ist nämlich nicht dasselbe, wenn man sagt, man kann jede Anlage in jedem Menschen beliebig zu einer gewissen Vollkommenheit bringen, aber mit Hintansetzung anderer, oder wenn man letzteres wegläßt und behauptet, man kann alle Anlagen insgesamt auf jeden Punkt erheben, wohin man will. Nimmt man das erste an, so fragt sich, was soll den Erzieher bestimmen, welche Anlagen er anderen aufopfere. Wir werden hier keinen gültigen Entscheidungsgrund finden. Soll die Rücksicht auf den Gesamtzustand, dem der Einzelne angehört, entscheiden, so kann gar keine Kombination stattfinden, wenn der Erzieher nicht zu gleicher Zeit Regent ist, und so eine Menge von Einzelnen auf eine und dieselbe Region hinleitet, wo ein Mangel ist. Bedarf es aber in irgend einem Gebiete des gemeinschaftlichen Lebens solcher Anreizungen, so wird es auch an Lehrern, welche die Jugend zu diesem bestimmten Zweck erziehen, fehlen. — Es bleibt nichts übrig als eine Bestimmung, die in der Vorliebe des Erziehers selbst zu diesem oder jenem Gegenstande liegt; so aber würde der Willkür und Subjektivität des Erziehers die Entscheidung anheimgegeben, der Zögling von dem Erzieher rein zu einem Anhang seiner selbst gemacht. Das ist vollkommen unsittlich. — Da es somit an jedem wirklichen Entscheidungsgrunde fehlt, so würde von dieser Ansicht aus die Erziehung auf Null gebracht. Anders scheint es sich bei der zweiten Annahme zu verhalten; genau genommen kommt es auf dasselbe hinaus. Nimmt man an, daß alle Anlagen in jedem seien und entwickelt werden können, daß man aber nur auf einige die pädagogische Thätigkeit zu richten habe, die anderen sich selbst überlassen könne, so liegt hierin ein Widerspruch. Kann nämlich eine Reihe von Anlagen ohne allen Nachteil auch ohne den Erzieher sich entwickeln, dann wird den anderen Anlagen, auf welche der Erzieher seine pädagogische Sorgfalt richtet, daraus kein Vorteil erwachsen. Der ganze Gegenstand, den wir behandeln, ist auf diese Weise geleugnet. — Sollen dagegen durch die pädagogische Thätigkeit alle Anlagen zum Maximum entwickelt werden, und die Virtuosität nach allen Seiten sich ausbreiten, so setzt das die absolute Gleichheit Aller voraus; und so wären wir auf ein physische Voraussetzung gebracht, die wir kein Recht haben anzunehmen. Denn es können die zwei Faktoren, der innere und äußere, verschieden sein; dann würde doch keine Gleichheit entstehen. Die physische Gleichheit nimmt niemand an; wir haben aber auch keinen Grund bloß physische Verschiedenheit vorauszusetzen.

Sieht man nun auf

das andere Extrem, die Beschränktheit der Erziehung,

so wird vorausgesetzt, daß jeder Mensch eine durchgehende Verschiedenheit, eine Bestimmtheit des Verhältnisses der verschiedenen Anlagen mit sich bringe. Die Pädagogik ist dann auf dieses Verhältnis beschränkt; ist nun damit freilich unmittelbar ein Bestimmungsgrund gegeben, an dem es bei der ersten Ansicht fehlte, so ist doch in anderer Beziehung die Erziehung gefährdet. Notwendig müßte man die differenten Anlagen erst kennen lernen, ehe die pädagogische Thätigkeit darauf hingeleitet und nach dem gegebenen Verhältnis geregelt werden könnte. Dadurch entsteht wiederum eine Passivität; denn wenn das Verhältnis mit Sicherheit erkannt werden kann, dann ist die Zeit der dominierenden Einwirkung von außen und die pädagogische Bildsamkeit des Menschen meist vorüber. Aus dem allen folgt, daß wenn es eine Pädagogik geben soll, es auch eine Bestimmung geben muß, wodurch diese beiden Extreme gebunden werden. Diese Bestimmung kann nur theoretisch gefunden werden; wir müssen dabei auf das, was uns wirklich gegeben ist, zurückgehen; dies ist aber nichts anderes als die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen. Die Pädagogik müßte demnach so konstruiert werden, daß sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist. Dies weiter zu entwickeln, kann erst später geschehen. Nur das möge noch angedeutet werden. Wenn wir auch von der Voraussetzung der Allmacht der Erziehung ausgehen, so bleibt doch immer dieses fest, daß der Mensch ein Lebendiges ist, also von Anfang an ihm eine Selbstthätigkeit einwohnt in Beziehung auf alles, was zur menschlichen Natur gehört. Es würde also die pädagogische Einwirkung immer eine zwiefache Gestalt haben. Zuerst wäre immer die Selbstthätigkeit hervorzulocken, und sodann zu leiten. Erregend müßte sie auf jede Anlage wirken, und leitend, indem sie das in die Erscheinung Getretene weiter fördert. Das erste würde sich auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen beziehen.

Wir haben somit eine nähere Bestimmung unserer Aufgabe gefunden, indem wir den Prozeß der Erziehung an eine Thätigkeit anknüpften, die im Anfange erregend, im Fortgange leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen habe, mit Rücksicht auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen. Es ist aber auf diese Weise weder das Verfahren noch der Anfangs- und Endpunkt der Erziehung genau bezeichnet. Ehe wir jedoch durch speziellere Entwicklung der ursprünglichen der Erziehung zum Grunde liegenden Voraussetzungen und des ethischen Ziels derselben die Verfahrungsweise genauer angeben können, müssen wir noch auf dem Punkt, auf welchen wir jetzt gekommen

sind, verweilen. Es drängen sich uns hier mehrere Fragen auf. Wenn es nämlich so steht um die anthropologischen Voraussetzungen, und auch das ethische Ziel infolge der verschiedenen ethischen Systeme nicht ein durchaus entschiedenes ist: welchen Grad von Allgemeingültigkeit kann wohl unsere Theorie haben? Wird es möglich sein, eine

allgemeingültige Pädagogik

aufzustellen, d. h. für alle Zeiten und Räume? Diese Frage müssen wir verneinen; sie hängt aber freilich mit der anderen zusammen,

Was soll unsere Theorie für eine Gestalt haben?

soll sie rein empirisch sein, so daß alle Maximen nichts sind als Resultate der Erfahrung; oder spekulativ, so daß alle Regeln aus dem Begriff der menschlichen Natur abgeleitet werden? Wenn wir letzteres bejahen können, dann ist auch die erste Frage entschieden. Die menschliche Natur ist an und für sich immer dieselbe; und sind alle Erziehungsregeln aus dieser abgeleitet, so müssen sie auch für alle Menschen ohne Unterschied von Zeit und Raum gelten und gleich sein. Ist aber das erste wahr, daß alle Maximen nur Resultate der Erfahrung sind, so wäre die Pädagogik etwas absolut Spezielles und müßte bei jedem andern Gegebenen verschieden sein und fortwährend sich ändern. Wenn wir die erste Frage leugneten, so wollen wir dadurch die zweite nicht bejahen in Bezug auf ihren ersten Teil. Denn wäre die Pädagogik etwas absolut Spezielles, dann könnte gar nichts dieser Theorie auf einen wissenschaftlichen Charakter Anspruch geben. Bloße Empirie kann nicht wissenschaftlich sein, wenn gleich eine Menge von geistreichen und scharfsichtigen Beobachtungen aufgestellt werden können. Es muß im Gegenteil der Pädagogik das Spekulative zum Grunde liegen, da die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der Idee des Guten beantwortet werden kann. Aber darüber werden wir wohl leicht uns einigen, daß was aus dieser Idee unmittelbar ausgeht, eigentlich nur die allgemeine Formel enthalten kann, die den Zusammenhang der Erziehungstheorie mit der ethischen Wissenschaft angiebt. So wie aber in die Theorie Spezielles hineinkommen soll, so werden wir auch

faktische Voraussetzungen

annehmen, ohne welche die Theorie nicht bestehen kann. Denn die Theorie der Erziehung ist nur die Anwendung des spekulativen Princips der Erziehung auf gewisse gegebene faktische Grundlagen. Diese faktischen Voraussetzungen werden aber einerseits sich beziehen auf den Zustand, in welchem die Pädagogik den zu Erziehenden findet, andererseits auf den Zustand, für welchen er zu erziehen

ist. Stellen wir nun die allgemeine aus der Ethik hergeleitete Formel für die Erziehung des Menschen auf und sagen: Die Erziehung soll bewirken, daß der Mensch, so wie sie ihn findet — unentschieden gelassen die ursprüngliche Gleichheit oder Ungleichheit — durch die Einwirkungen auf ihn der Idee des Guten möglichst entsprechend gebildet werde: so wird die Anwendung der Formel unbedingt abhangen von faktisch Gegebenem. Zunächst würde als solches sich darbieten die Voraussetzung, daß doch irgend jemand erziehen muß; und die Fragen, wie erzogen werden und wer erziehen soll, lassen sich gar nicht von einander trennen. Wir haben uns die Aufgabe gleich so gestellt, die Erziehung sei die Einwirkung des älteren Geschlechts auf das jüngere; da ist also von einer Gesamtheit die Rede. Diese besteht aber aus Einzelnen. Wir wollen annehmen, die erziehende Generation bilde schon eine Gesamtheit und könne als Eins angesehen werden. Aber die zu erziehende Generation ist keineswegs eine Gesamtheit; sondern zerfällt, je früher wir sie in das Auge fassen, in Einzelne, so daß die Erziehung bei dem Einzelnen anfangen muß; dem einzelnen zu Erziehenden würde dann auch ein einzelner Erziehender gegenübertreten. Es giebt demnach zwei sehr verschiedene Arten, die Aufgabe der Erziehung in dieser Hinsicht zu stellen. Zuerst, die ganze ältere Generation soll als Einheit erziehen die jüngere, aber diese unter der Form eines Aggregats von Einzelnen; das erziehende Subjekt soll sein die ganze Generation, aber das zu erziehende die Einzelnen. Zweitens, es seien immer Einzelne und unter der Form der Einzelheit, wenn die erziehende Generation ihr Geschäft übt. Um es anders auszudrücken: im ersten Fall würde die Ansicht diese sein, daß die Erziehung durchaus ein Werk der Öffentlichkeit und des Gemeinwesens sei; in dem anderen Fall, daß sie das Werk der Familie und des häuslichen Lebens sei; denn dies ist die politische Einzelheit, wobei es sich von selbst versteht, daß die Mutter die erste Einzelheit ist. — Die erste Voraussetzung ist in ihrem ganzen Sinne nirgend realisiert; sondern wir finden als wirklich gegeben nur eine verschiedene Teilung des Geschäfts zwischen der Familie und dem Gemeinwesen; wogegen in der Theorie die Erziehung als Staatserziehung als das Geschäft des Gemeinwesens vollkommen und rein dargestellt ist in der Republick des Platon. Wenn nun gleich auch in diesem Fall Einzelne es sein werden, die im Namen des Gemeinwesens das Geschäft üben, so muß doch die Methode eine ganz andere sein, als wenn die Familie erzieht. Ich will gar nicht berühren, daß bei der Familienerziehung die natürliche Liebe ein Motiv bildet, welches in dem anderen Fall zu fehlen scheint; sondern nur, daß in dem Fall, wo die Erziehung von den Einzelnen, von der Familie ausgeht, sie sich auch unmittelbar an die Einzelnen anschließen wird, und ihr die Möglichkeit gelassen ist, in jedem einzelnen Fall anders zu verfahren; wogegen dann, wenn die

Erziehung von dem Gemeinwesen ausgeht, nur nach allgemeinen Regeln verfahren werden kann. Wenn wir nun auch diese beiden Extreme, reine Staatserziehung, reine Familienerziehung, nicht isolieren können, so neigt sich doch die Erziehung immer bald mehr zu dem einen, bald mehr zu dem anderen; und je größer das Übergewicht des einen über das andere ist, desto mehr werden sich auch die Methoden unterscheiden. Allgemeingültiges läßt sich nicht aufstellen, weil noch nicht ein bestimmtes Verhältnis des Einzelnen zum Gemeinwesen hinsichtlich der Erziehung als ein Allgemeingültiges anerkannt ist. Entweder muß also die ganze Erziehung ruhen, bis ein bestimmtes Verhältnis gegeben wäre, so daß eine allgemeine Theorie in Beziehung auf dieses könnte aufgestellt werden; oder man muß so erziehen, daß man sich an das Gegebene anschließt. Dann kann auch die Theorie nicht eine allgemeingültige sein.

Aber nicht nur, wenn wir auf diese Voraussetzung sehen, bekommen wir ein solches Resultat, sondern auch, wenn wir auf den Endpunkt sehen. Wenn auch die ethische Formel feststeht, daß die Erziehung den Menschen der Idee des Guten entsprechend ausbilden soll; und wenn auch die Idee des Guten als vollkommen bekannt vorausgesetzt werden könnte, so bedürfte doch diese Formel in der Anwendung einer näheren Bestimmung in Beziehung auf den jedesmaligen Zustand, in welchen der Erzogene hineintreten soll. Also auch hier muß eine faktische Grundlage sein; das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit muß bestimmt sein. Der Mensch kann der Idee des Guten nur entsprechen als ein Handelnder; es fragt sich, ob er der Idee des Guten auf gleiche Weise wird nachkommen können unter den verschiedensten Verhältnissen. In einem Gemeinwesen, das so in die Gesamtthätigkeit eingreift, daß für den Einzelnen so viel als nur immer möglich bestimmt ist, bleibt für den Einzelnen nicht viel übrig von freier Handlungsweise, und nur das hat er eigentlich zu thun, was durch das Verhältnis, in welchem er zur Gesamtheit steht, geboten ist. Was er selbst thut außerdem, wird nur ein Minimum sein und nicht der Mühe wert; der Einzelne verschwindet fast in der Gesamtheit. Steht es um das Gemeinwesen so, und ist es der Idee des Guten gemäß eingerichtet, dann braucht man um den Einzelnen um so weniger sich zu bekümmern. Ist hingegen das Gemeinwesen locker und im Leben des Einzelnen wenig bestimmend, dann tritt der Einzelne am meisten als Handelnder hervor, und es muß dafür gesorgt sein, daß er dazu befähigt werde. Eine Theorie, die auf einen solchen Zustand sich bezöge, müßte ganz anders sein als die für einen gebundenen Zustand. Wir können daher nichts Allgemeingültiges aufstellen, wenn nicht über das Verhältnis zwischen dem Gemeinleben und dem Leben des Einzelnen, so wie es der Idee des Guten am meisten entspricht, Allgemeingültiges aufgestellt ist. Ist nun dies Verhältnis nicht wirklich vorhanden, dann müssen wir entweder

die Theorie aufgeben, oder anders bestimmen als in Beziehung auf das Gegebene. So kommen wir immer wieder darauf zurück, daß es eine allgemeingültige Theorie unmöglich geben kann. Wenn wir nun dies voraussetzen müssen, so fragt sich: Welchen Kreis sollen wir für unsere Theorie stecken, insofern sie zugleich eine anwendbare sein soll?

Kreis für die Anwendbarkeit der Pädagogik.

Wir können um diesen zu finden mehrere Wege einschlagen. Da es hier nur darauf ankommt, das Verfahren zu entwickeln, so wollen wir uns nur an einen Punkt halten. *Unsere* Theorie ist auf jeden Fall eine solche, die nicht anders als durch die Sprache mitgeteilt werden kann, nicht durch mathematische Zeichen. Somit ist sie *schon an das Gebiet Einer Sprache gebunden* und auf andere Sprachgebiete nicht eben so anwendbar. Jede einzelne Lehre würde schon nicht mehr ganz denselben Wert haben in dem Gebiet einer anderen Sprache, indem keine Sprache vollkommen in einer andern aufgeht, und selbst jede Übertragung aus einer Sprache in die andere nur einen approximativen Wert hat. Nun ist *das Gebiet der Sprache und Volkstümlichkeit eins und dasselbe*; und so können wir sagen, daß jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, sich nur in dem Gebiet *einer* Nationalität festsetzen könne. Hiemit haben wir schon zugleich etwas anderes bestimmt, wovon wir noch nicht wissen, ob wir es werden behaupten dürfen. Wenn wir nämlich sagen, wir wollen die bestimmte Nationalität zum Grunde legen, so liegt darin indirekterweise, daß durch unsere Theorie das Gebiet der Nationalität so würde ausgefüllt werden, wie wir es gefunden haben. Betrachten wir das menschliche Leben im großen in Rücksicht auf die verschiedenen Gebiete der Nationalitäten, so finden wir einen beständigen Wechsel. Auf niederer Stufe sind die Völker mehr in sich abgeschlossen, anfangs in kleineren Massen, dann in größeren; aber immer so, daß sie alles, was ihrer Nationalität nicht eignet, von sich fern halten und ausstoßen. Einen solchen Zustand in unsere Theorie aufzunehmen, würden wir uns doch wohl schwerlich entschließen können. *Es müßte dann jedenfalls in unserer Erziehungskunst liegen, die künftige Generation so zu bilden, daß die Anhänglichkeit an die Nationalität nicht zugleich Feindschaftlichkeit gegen alles außer derselben wäre. Dann würde aber eben die Theorie über die gerade so bestimmte in sich abgeschlossene Nationalität hinausgehen.* — Sagen wir, bei reiferer Entwicklung bildet das Nationale allerdings noch einen Kreis, aber das allgemeine Menschengefühl erwacht, und es tritt das engherzige Festhalten zurück, indem das Fremde nicht mehr unmittelbar Feindschaft hervorruft: so dürfen wir doch nicht vergessen, daß bei größeren Nationen die größten Verschiedenheiten in ihnen selbst sich

finden. Ein Teil oder ein Stand trägt noch den größten nationalen Haß in sich, sieht das Fremde feindselig an, während andere Massen oder Stände in demselben Volk die eigene Nationalität gering achten, so daß sie sogar der fremden Sprache sich bedienen, welche bequemer ist zu ihrem Verkehr mit den fremden Völkern. So ist das allgemein Menschliche überwiegend über das Volkstümliche. Unsere obige Bemerkung, daß die Theorie der Erziehung auf die Nationalität sich gründe, ist also auch nicht ausreichend. Denn wenn die Erziehung ihre Grenzen innerhalb der Nationalität haben soll, so muß erst entschieden werden, ob die Theorie für die verschiedenen Massen in der Gesellschaft selbst verschieden sein soll und für jede passend; oder ob sie dahin arbeiten soll, daß diese Gegensätze der Volkstümlichkeit immer mehr verschwinden, und daß die beiden Extreme, entweder alle zum Nationalhaß zurückzuführen, oder alle zum allgemeinen Menschengefühl ausgeglichen werden.

Also auch hier spaltet sich unsere Aufgabe, und es scheint als sei sie nichts Selbständiges und setze immer etwas voraus, was sie selbst nicht entscheiden könne. Und selbst wenn wir auf eine bestimmte Ethik zurückgehen wollten, wäre es möglich, daß wir in dieser Beziehung in Ungewißheit gelassen würden. Eine allgemein anerkannte Ethik könnte uns freilich sagen, eine Nationalität, die alles Fremde als feindselig haßt, ist fehlerhaft, also in einem Zustand, in dem sie nicht bleiben darf; aber sie würde uns ebenso sagen, eine nationale Gemeinschaft, welche ihr natürliches Band löset und im Zerstreuen begriffen ist, befindet sich in einem Zustand, der nicht der rechte ist. Es läßt sich jedoch nicht erwarten, daß die Ethik irgend etwas zwischen diesen Extremen festsetzen werde als ein allgemeingültiges Mittleres. Es entsteht uns also hier eine neue Aufgabe, schwierig als Aufgabe, deren Resultat aber — oft wider Willen — sich sehr bald einfindet. Die Pädagogik müßte solche Maximen aufstellen, die eine richtige Anwendung zuließen, wenn die Erziehung sich die Erhaltung des bestehenden Zustandes vorsetzt, und auch im entgegengesetzten Fall. Vieles würde dann aber unbestimmt bleiben müssen, und ungewiß würde in vielen Fällen sein, welche Verfahrungsweise zu wählen. Bleiben wir bei der Voraussetzung stehen, eine bestimmte Nationalität sei das Gebiet der Gültigkeit für die Pädagogik, so macht sich doch der Einfluß der verschiedenen Ansicht, ob Nationalität zu schonen oder aufzuheben sei, schon in der frühesten Zeit der Erziehung geltend. Es sei unentschieden, inwiefern die Volkstümlichkeit etwas Angeborenes sei oder nicht, so ist doch offenbar, daß sehr zeitig die Volkstümlichkeit kann befestigt werden durch die Umgebung, Sprache, Zeiteinteilung u. s. w.; aber ebenso auch ihr entgegengewirkt. Wenn man ein Kind mit Fremden umgiebt und in verschiedenen Sprachen sich bewegen läßt, so wird die

Nationalität sich viel schwächer entwickeln; es entsteht ein Übergewicht nach dem allgemeinen Verkehr hin. In diesem Fall zeigt sich alsbald die Differenz. Hat man nämlich in der Theorie festgestellt, die Nationalität sei zu bewahren, so müßte man dies frühe Anbilden fremder Nationalität tadeln. Im entgegengesetzten Fall müßte man gerade dieses loben und darauf sehen, daß es so allgemein als möglich gemacht würde. Alle diese Fragen greifen unmittelbar in die Praxis über, und eine Entscheidung muß in der Theorie liegen und festgestellt sein, ehe man die eigentliche Erziehungskunst entwickeln kann. Wollen wir aber den Kreis für die Anwendbarkeit unserer Theorie feststecken, so müssen wir nicht nur die nationale Verschiedenheit ins Auge fassen, sondern auch Rücksicht nehmen auf die andern möglichen Verschiedenheiten, und darauf sehen, ob die gegebenen Differenzen, insofern sie ursprünglich und angeboren sind, ein anderes pädagogisches Verfahren bedingen, als die in der Zeit entstandenen und entstehenden Verschiedenheiten, an welche die Erziehung anzuknüpfen hat. So wie man nämlich auf den gemeinschaftlichen Charakter der Menschen in einem und demselben Volk, auf das, was man den nationalen Charakter nennt, sieht, so betrachtet man dies gewöhnlich als wesentlich zu den Ungleichheiten gehörend, die angeboren sind, nicht mit der Zeit, also auch nicht durch die Erziehung hervorgebracht. Es giebt aber noch eine größere Ungleichheit und Verschiedenheit als die nationale, nämlich die der verschiedenen Rassen. Diese Verschiedenheit scheint ohne Zweifel noch mehr eine angeborene zu sein, physisch in dem begründet, was keiner Einwirkung der Art, wie sie die Pädagogik zu üben lehrt, unterworfen ist; es zeigt sich diese Differenz selbst in den festeren Teilen des Körpers, im Knochenbau. Diesem Rassenunterschiede ist die Nationalität untergeordnet; und innerhalb dieser finden sich wieder die persönlichen Verschiedenheiten, die sich unter so allgemeine Rubriken bringen lassen, daß sie durch alle Nationalitäten, ja Menschenrassen hindurchgehen. Sehen wir z. B. auf das, was man im Menschen das Temperament nennt, so ist das offenbar etwas Angeborenes und ebenso sehr ein Leibliches als Physisches, aber doch so, daß die Differenz an sich noch keine krankhafte Abweichung ist. Nehmen wir einmal an, die Untersuchung wäre aufs Reine gebracht und physiologisch eine gewisse Zahl der Temperamente festgestellt und entwickelt, so würde jeder schließen, daß die einmal gefundenen Temperamente auch würden vorkommen müssen in einem jeden größeren Ganzen, wenngleich oft das Klima dazu beiträgt, daß diese oder jene Hauptmasse unter einem Haupttypus steht. Wenn man z. B. sagen könnte, daß es Nationen giebt, die überwiegend cholerisch sind, so würde sich doch voraussetzen lassen, daß in ihnen sich Einzelne von melancholischem, phlegmatischem Temperamente finden. In einigen Nationen sind mehr die Massen, in anderen nur Einzelne in dieser Be-

ziehung gleich. Dieses Verhältnis beruht darauf, daß in manchen Menschen die individuellen Verschiedenheiten größer sind als in anderen, bei denen die Eigentümlichkeit nicht so bestimmt ausgeprägt ist und der nationale allgemeine Typus schärfer hervortritt. Ob aber die individuelle oder nationelle Verschiedenheit überwiegt, das giebt dem Volke im ganzen sein eigenes Gepräge. Zur Vollständigkeit der Nation wird es gehören, daß die Verschiedenheiten der Temperamente nebeneinander vorkommen. — Außer diesen Verschiedenheiten entwickelt sich eine große Menge von Differenzen im Menschen, die wir nicht als etwas Ursprüngliches, Angeborenes ansehen können. Ist nun das Verhältnis der erziehenden Einwirkung ein anderes zu solchen Verschiedenheiten, die wir als angeborene bezeichnen, als zu solchen, von denen das nicht gilt? Man würde diese Frage nicht leicht bejahen können. Wir wollen aber in dies noch streitge Gebiet uns nicht einlassen, sondern an ein allgemein Zugestandenes anknüpfen. Unter alle Verschiedenheiten der Menschen gehören auch die *moralischen*, das heißt solche, wodurch einer der Idee des Guten entspricht, der andere nicht. Dem letzten muß die Erziehung entgegenwirken. Liegt nun aber die Sache so, daß wir sagen können, alle angeborenen Verschiedenheiten sind nicht moralische, und alle moralischen sind nicht angeborene? Das können wir nicht bejahen. Wie es angeborene Krankheiten und Dispositionen zu Krankheiten giebt, denen die physische Erziehung entgegenwirken muß, so würde auch, wenn es angeborene geistige Krankheiten gäbe, die Erziehung, wie dort physisch, so hier geistig entgegenwirken. Hier haben wir also einen Unterschied, der uns mehr interessiert als jener der angeborenen und nicht angeborenen Differenzen. *Sowie nun aber die Erziehung in Beziehung auf den Anfangspunkt an bestimmte Verschiedenheiten anzuknüpfen hat, so auch in Beziehung auf den Endpunkt. Die Pädagogik wird aber von den Differenzen in beiden Beziehungen sich nur insoweit bestimmen lassen, als sie nicht gegen die Idee des Guten streiten.* Auf diese Weise fallen unsere beiden Hauptfragen, die Frage nach dem Anfangspunkt und die nach dem Endpunkt oder dem Ziele der Erziehung, in gewissem Maße zusammen, so daß wir sagen: *Sobald die Beschaffenheit des Menschen so ist, daß in geistiger Beziehung eine Negation in ihm ist, so muß dem entgegengewirkt werden.* Der Mensch mag als Gegenstand der Erziehung dieser gegeben sein, wie er will, so wird sie doch allem, es komme her, woher es wolle, entgegenwirken müssen, was dem vorgesteckten Ziele widerstreitet. Finden wir im Lauf der Erziehung etwas, was dem Begriff des Guten widerspricht, so werden wir dieses immer der Erziehung zurechnen und sagen, dem hätte die Erziehung entgegenwirken sollen, und zwar von da an, wo das wahrgenommen werden konnte. Aber freilich dürfen wir hiebei

nicht eine andere Verschiedenheit unberücksichtigt lassen, die des Geschickes. Vollkommener nämlich ist die Erziehung, welche den ersten Keim des dem Guten Widerstreitenden wahrnimmt und früher unterdrückt, als die, welche erst später das Böse, wenn es sich schon bis zu einem gewissen Grade entfaltet hat, erkennt und pädagogisch entgegenzuwirken beginnt. Nun werden wir sagen, ob das Wahrzunehmende und dem entgegengewirkt werden muß ursprünglich und angeboren ist, oder sich erst in der Zeit entwickelt hat, ehe die Erziehung einwirken konnte: das ist für alle aufzustellenden Regeln in Beziehung auf die Erziehung völlig gleichgültig. Die Erziehung muß auf alle Keime gerichtet sein, um alles, was dem Ziel entgegen ist, so zeitig als möglich zu entdecken. Denn da nicht alles Menschliche gleichzeitig zur Entwicklung kommt, so wird es in Beziehung auf das Angeborene ebenso schnellere und langsamere Wahrnehmungen geben; und sobald die Wahrnehmung da ist, aber eher nicht, kann die Gegenwirkung angehen. Wenn wir davon ausgehen, was wir schon festgestellt haben, daß es gar keinen festen Punkt für unsere Theorie geben könne, wenn wir nicht auf den Gegensatz zwischen dem Guten und dem Bösen zurückgehen; und wenn es nun doch für die Erziehung nur als ethischer Prozeß angesehen eine Theorie geben kann, so würden wir hier den einen Kanon feststellen können: alles, was ethisch angesehen eine Unvollkommenheit, eine negative Größe ist, dem muß entgegengewirkt werden, sobald es sich zeigt. Aber können wir auch ebenso sagen, alles, was als ethisch Positives anzusehen ist und in der Entwicklung begriffen, das muß durch die Erziehung gefördert werden — und was noch schwerer ist, — alles, was in dem einen Menschen so ist, und in dem anderen anders, aber als abweichend doch nicht unter den Begriff des sittlich Negativen fällt, das muß so gelassen werden, wie die Erziehung es findet? Indem uns diese Fragen nur entstanden sind in dem ethischen Zusammenhange, so werden wir sie auch nur ethisch zu beantworten haben, und wir können kein anderes Princip in dieser Beziehung aufstellen als dieses: alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein; also keine Eigentümlichkeit, keine Verschiedenheit, die sich in einem Einzelnen oder in einer Masse, in einer Gemeinschaft findet, ist an sich etwas, dem die Erziehung entgegenwirken müßte, wenn es nicht böse ist. Die Verschiedenheiten, Eigentümlichkeiten der Menschen, die außerhalb des Bösen sind, sollen auch sein. Die menschliche Natur ist nur vollständig, inwiefern diese Verschiedenheiten in ihr heraustreten. Es soll sich uns im Gebiet der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten. Wenn der Mensch nur als Selbständiges und Selbstthätiges Gegenstand der Erziehung sein kann, so ist also was in der Entwicklung begriffen ist auch zu seiner Selbstthätigkeit gehörig anzusehen, und muß als solches, insoweit es der Idee

des Guten nicht widerstreitet, auch im Zwecke der Erziehung liegen. Und so giebt es denn für die Erziehung keine andere Regel als für das sittliche Leben überhaupt. Was wir sittlicherweise später keine Macht und kein Interesse haben zu stören, das dürfen wir ebensowenig in der Periode der Erziehung hemmen. — Man könnte einwenden, wenn es auch gegründet sei, daß man in den Fällen, wo sich eine Eigentümlichkeit entwickelt und durch sittliche Selbstthätigkeit ein bestimmter Zustand des Lebens gebildet habe, dies nicht wieder unterdrücken dürfe, sondern fördern solle: so gebe es doch in dem früheren Lebensalter schon Beweise einer bestimmten Eigentümlichkeit, von der man aber nicht sagen könne, daß sie durch Selbstthätigkeit hervorgebracht sei. Es könnte also scheinen, als unterliege die darauf zu richtende pädogogische Einwirkung nicht denselben sittlichen Regeln. Allein wir müssen dagegen behaupten, die Passivität ist nie etwas Reines, es ist immer eine Mitwirkung oder Gegenwirkung vorhanden, die Selbstthätigkeit also nie ausgeschlossen. Der Mensch ist durchaus ein Selbstthätiges, auch in demjenigen, was überwiegend durch die Einwirkung anderer hervorgerufen wird; und man kann nur zugeben, daß diese Selbstthätigkeit graduell verschieden ist, und daß der Mensch derselben entweder sich bewußt oder unbewußt sein kann. Ist der Mensch auf dem Punkt des Bewußtseins, so haben wir die Pflicht vorauszusetzen, daß das, was in ihm ist, auch mit seiner Zustimmung geworden ist. Daraus, daß der Mensch noch kein klares vollständig entwickeltes Bewußtsein über eine Richtung seines Lebens hat, folgt noch nicht, daß diese zu seiner Selbstthätigkeit nicht gehöre.

So wird es also nur darauf ankommen, welchen Kreis wir für den Gegensatz zwischen dem Guten und Bösen ziehen, um danach das ganze Verfahren zu bestimmen. Da wir aber hier keine allgemeine ethische Theorie in Beziehung auf diesen Gegensatz aufzustellen haben, so werden wir den Gegensatz auch in seiner relativen Unbestimmtheit lassen müssen. Die Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen, wie diese in einem bestimmten Gesamtleben, für welches die Pädagogik gegeben wird, im einzelnen und großen gerade ist. Wenn in einem gesellschaftlichen Ganzen manches für gut gehalten wird, was in einem anderen nicht dafür gilt, so können wir, wenn das jüngere Geschlecht nach dieser Einsicht erzogen wird und diese Einsicht auf diese Weise sich in der Masse fortbildet, dies nicht für einen Fehler der Erziehung halten, und derselben keinen Vorwurf machen, wenn sie dabei beharrt; sondern es ist ein Fehler der sittlichen Einsicht. Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht. Hier ist somit wieder eine Beschränkung für die Allgemeingültigkeit unserer Theorie gegeben. Sie kann nur für das Gebiet einer bestimmten sittlichen Einsicht aufgestellt werden, und wird nach dieser sich modifizieren; je vollkommener die sittliche Ein-

sicht wird, je mehr der Idee des Guten entsprechend, desto vollkommener wird auch die Theorie der Erziehung.

Wenn nun infolge dieser Abhängigkeit der Pädagogik von der sittlichen Theorie zweifelhaft werden könnte, ob sich die Pädagogik als ein zusammenhangendes Ganze, das einen wissenschaftlichen Charakter hat, werde aufstellen lassen, so möge man bedenken, daß wenn auch die sittliche Einsicht im einzelnen ein Wandelbares ist, diese Wandelbarkeit im großen doch mehr zurücktritt.*) Die größte Verschiedenheit wird immer stattfinden zwischen der Erziehung derer, die in einem Staate leben und für denselbigen erzogen werden sollen, und solcher Menschen, die noch nicht zu einem Staate zusammengewachsen sind. Daß aber für den Staat erzogen werden solle, darüber ist die Theorie nicht schwankend.

Müssen wir nun doch Grenzen für die Allgemeingültigkeit der Pädagogik ziehen, so haben wir im Vorstehenden schon die allgemeinen Punkte gefunden, von denen wir ausgehen. In Beziehung auf den Anfangspunkt treten allerdings diese Grenzen nicht so bestimmt hervor;**) dagegen liegen diejenigen Grenzen,

---

*) Vorles. 1820/21. Es ist das Bewußtsein des eigentlich Realen der menschlichen Natur nicht überall dasselbe; kein Volk, kein Zeitalter, keine Religion dieselbe Erziehung wie die andere. Die größte Mannigfaltigkeit bietet sich uns dar. Dennoch in allen diesen Differenzen ist wenigstens etwas Permanentes, durch alle Nationen und Zeiten hindurchgehend. Das allgemeine Ziel der zeitlichen Entwicklung des Menschen nämlich scheint zu sein, daß das allgemeine Lebensbewußtsein überall dasselbe, die Identität der Menschen immer größer werde. Erst wenn es dahin wird gekommen sein, kann es eine allgemein gültige Pädagogik geben. Auch die Trübung im Bewußtsein wird dann verschwinden, und die Theorie wird mit der Praxis übereinstimmen und mit der größten Klarheit aufgestellt werden können. Auf diesen Punkt sind wir noch nicht gelangt. Für jetzt folgt die Theorie nur auf die Praxis, um ihr in anderer Rücksicht voranzugehen, ihr das Ziel zu stecken. Wollten wir aber eine Theorie aufstellen ohne Rücksicht auf die vorhandene Verschiedenheit zu nehmen, also mit Bezug auf eine Praxis, wie sie sein würde, wenn alle Differenzen ausgeglichen wären, so würde das eine vorgreifende Theorie sein, und nichts helfen, weil ja doch die Bedingungen fehlen, unter welchen sie ausgeführt werden könnte. Wir werden also sagen können, daß allerdings die Theorie die Differenzen als im Abnehmen begriffen zu bezeichnen habe, wenn sie andrerseits die Praxis anzuweisen hat, jene Differenzen zu berücksichtigen. Das aber ist wohl die schwerste Aufgabe für die Theorie, jene Regeln, welche sich aus der Praxis der Zeit, wo die Bildung des Menschengeschlechts dem allgemeinen Ziel der zeitlichen Entwicklung nahe gekommen sein wird, von selbst ergeben werden, divinatorisch vorher schon aufzufinden und die so gefundenen Regeln mit Rücksicht auf den jedesmaligen noch unvollkommenen Zustand richtig anzuwenden.

**) Vorles. 1820/21. Die Eigentümlichkeit des Menschen ist die Quelle einer Mannigfaltigkeit, die wir gleich ursprünglich als eine solche auffassen müssen, die dem Begriff entgeht, und wo nur die unmittelbare Anschauung das Rechte treffen kann.

die vom Endpunkt hergenommen sind, uns klarer vor Augen, weil wir in dieser Beziehung dasjenige, woran anzuknüpfen ist, nämlich die Gemeinschaften, in welche der Mensch selbständig eintreten soll, genau übersehen können. Fragen wir nun in Beziehung auf den Endpunkt der Erziehung für die gegenwärtige Zeit: Was hat die Erziehung zu leisten, um Ansprüche auf Gültigkeit zu machen?

Bestimmung des Endpunktes der Erziehung für die gegenwärtige Zeit.

Die Erziehung — im engeren Sinne beendet, wenn der Zeitpunkt eintritt, daß die Selbstthätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird — soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr, und im Erkennen oder Wissen.*) In Rücksicht des letzteren könnte man zwar fragen, ob nicht das Erkennen etwas sei, das ganz im Staat und in der Kirche aufgehe und sich nur auf diese Gebiete oder auch auf das gesellige Leben beziehe, so daß es nicht als etwas Selbständiges für sich bestehe? Die Antworten hierauf sind verschieden, je nachdem in der Grundwissenschaft, der Ethik, das Leben organisiert wird. Betrachten wir aber das Erkennen in seinem ganzen Umfange, so ist es ein Gemeingut, es findet in Bezug auf dasselbe eine Tradition statt von einer Generation auf die andere, und jeder muß auch in diesem Gebiete seine Stelle einnehmen. Alles aber, was man außer den genannten Gemeinschaften anführen könnte, wenn man anders von dem gegebenen Zustande ausgeht, würde doch in eines oder das andere dieser Gebiete hineinfallen.

Wenn wir aber nun auch annehmen, daß im allgemeinen mit diesen vier Gebieten uns alles gegeben wäre, was die Erziehung zu bewirken hat, so müssen wir doch, ehe wir uns entschließen darauf weiter zu bauen und alle Regeln danach einzurichten, noch einige Betrachtungen von Wichtigkeit aufnehmen.

Wie haben wir es anzusehen, wenn zwischen den verschiedenen Lebensgemeinschaften Widersprüche stattfinden?

Es kommt darauf an, daß zwischen diesen Anforderungen für den Staat, die Kirche, das gesellige Leben und das Erkennen zu erziehen, nicht ein Widerspruch stattfinde. Wie oft aber tritt uns das nicht entgegen, daß zwischen den verschiedenen Gemeinschaften eine wirkliche oder scheinbare Disharmonie obwaltet. Denn so wie die Gemeinschaften Staat und Kirche in ein Verhältnis des Mißtrauens zu

*) In den Vorles. 1814 und 1820/21 ist dies vierte Gebiet das der Sprache genannt.

einander treten, so daß der Staat glaubt, was in der Kirche geschieht gereiche ihm zum Schaden, oder umgekehrt: so setzt dies ein inneres Gefühl von einem Mißverhältnis voraus, es mag richtig oder unrichtig sein. Nicht selten finden wir auch, daß der Staat mit einem gewissen Mißtrauen das freie gesellige Verkehr der Menschen betrachtet. Es liegt auch hier dann ein Widerspruch zum Grunde; ebenso wenn die Menschen sich über den Staat beschweren. Dasselbe zeigt sie auch, wenn wir auf das Verhältnis zwischen Kirche und Wissenschaft auf der einen Seite, und Staat und Wissenschaft auf der andern Seite hinsehen.*) Was sollen wir hier sagen? Es ist auch hier die wissenschaftliche Ethik, die über jene Widersprüche Aufschluß zu geben hat; denn in dieser muß alles, was die Menschen für sich und in der Verbindung mit anderen zu errichten haben, aus einem und demselben Princip abgeleitet sein; es muß sich auch ergeben, ob diese verschiedenen Zustände dort in dem Princip begründet seien oder nicht. Sind sie es, so kann eigentlich kein Widerspruch stattfinden; sie müssen auch zusammengehören. Widersprüche zwischen den einzelnen Gemeinschaften setzen unvollkommene Zustände derselben voraus, und zwar gleichmäßig für alle diese Gebiete. Was sollen wir aber nun beginnen, da wir keine allgemeingültige ethische Wissenschaft voraussetzen können? Die allergrößten Differenzen zeigen sich uns. Bald wird gesagt, der Staat ist das wahrhaft Organische, der Inbegriff aller sittlichen Anstalten; bald, der Staat ist ein notwendiges Übel.**) Allein mögen die Ansichten noch so verschieden sein, die Systeme der Sittenlehre noch so weit auseinandergehen: wir halten uns an unser innerstes Bewußtsein von der Wahrheit der menschlichen Natur. Gesetzt auch, die wissenschaftliche Ethik wäre noch nicht bis zu dem Punkte gelangt, daß sie uns eine klare und gewisse Auskunft über die verschiedenen sittlichen Lebensgebiete und deren gegenseitiges Verhältnis geben könnte: so ist doch das Bestreben, diese sittlichen Verhältnisse wissenschaftlich zu gestalten, eine Gewährleistung für die Wahrheit und die Notwendigkeit der Aufgabe. Was der wissenschaftlichen Darstellung fehlt, muß der Glaube supplieren, der aber auch hier nichts anderes ist als das lebendige innere Bewußtsein von der Wahrheit des Strebens, die sittlichen Gemeinschaften zu gestalten der Idee des Guten gemäß. Eine wahrhaft sittliche Thätigkeit ist dieses Streben; daß es aber bis jetzt nur die verschiedensten, abweichendsten Ansichten und Systeme hervorgerufen hat, beweiset nur, daß das Streben selber noch nicht vollendet ist und sein Ziel noch nicht er-

*) Die Lehre vom Staat. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von C. A. Brandis. Berlin 1845 Seite 64 folg., S. 167 Anm. 16, S. 203.

**) A. a. O. S. 3 Anmerk.

reicht hat. Die Aufgabe, eine zusammenstimmende Darstellung aller sittlichen Verhältnisse, aller sittlichen Richtungen zu geben, in der alle Differenzen ausgeglichen werden, muß gelöst werden können. Die verschiedenen Gebiete menschlicher Gemeinschaft würden übereinstimmend sein, wenn sie ihrer Idee entsprächen.

Wenn nun solche Mißverhältnisse stattfinden, was ist dann die Aufgabe der Pädagogik? Sagen wir, die Erziehung soll die heranwachsende Jugend so ausbilden, daß sie tüchtig ist und geeignet für den Staat, wie er eben ist, so würde dadurch nichts anderes geleistet werden als dieses, die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbesserung herbeigeführt werden. Die ganze jüngere Generation würde mit ihrem ganzen Wesen und vollkommener Zustimmung in diese Unvollkommenheit eingehen, und wir wären wiederum in einem neuen Widerspruch. Unsere Theorie erscheint dann als ein Ausfluß der Theorie, nach der die freie menschliche Thätigkeit gehemmt wird; und es würde unserer Theorie diese Formel aufgeprägt sein: Damit die jüngere Generation zur Zufriedenheit mit dem Bestehenden hingeleitet werde, soll sie nie den Wunsch empfinden, die Unvollkommenheit zu verlassen. — Wollen wir das Entgegengesetzte annehmen und ausgehend von dem Bewußtsein der Unvollkommenheit sagen, das Ziel der Pädagogik sei, daß jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern: dann kommen wir wieder in das Unbestimmte hinein, von dem fern zu bleiben unsere Aufgabe ist. — Können wir die Erziehung auf das Bestehende richten und an dasselbige anknüpfen, so haben wir eine bestimmte Basis und Punkte zum Anknüpfen. Dazu kommt noch dieses, daß diese Formel vielerlei Gefährliches in sich schließt. Denn wenn man es darauf anlegt, die Jugend zu lauter Reformatoren zu erziehen: so steht das wieder in dem grellsten Widerspruche damit, daß sie selbstthätig in das Bestehende mit hineingezogen werden und vielleicht auf die gefährlichste Weise eingreifen. Wir müssen also beides miteinander vereinigen; und nur auf diese Weise können wir die richtige Auflösung finden. — Das Erhalten und Verbessern scheint allerdings gegeneinander zu streiten; aber dieses ist doch nur der Fall, wenn man beim toten Buchstaben stehen bleibt. Sowie wir aber auf das Leben sehen und diese Formel durch die Anschauung uns entwickeln, so sehen wir, daß beides immer zusammenbesteht, wenn auch freilich unter entgegengesetzten Beziehungen. Es kommt zuweilen so zu stehen, daß das Verbessern, insofern es zugleich zerstörend ist, das Hervorragende, das Erhalten das Zurücktretende ist. Es ist das, was wir das Revolutionäre nennen. Die entgegengesetzte Form ist die, wo das Erhalten das Hervorragende ist und das Verbessern als Zerstören nur im ein=

zelnen hervortritt. — Halten wir uns an die Anschauung, wie das Leben sie uns bietet, so müssen wir sagen, in der Natur ist ein beständiges Zerstören; je mehr sich das Verbessern daran anschließt, desto näher steht es dem Erhalten, so daß die entgegengesetzte Form, wo das Zerstören überwiegend auftritt, das Revolutionäre nicht nötig wird; je mehr sich das Verbessern an das Erhalten anschließt, desto geringer ist seine Differenz von dem Erhalten. So können wir sagen, die eigentliche Aufgabe sei, alles Unvollkommene so zu verbessern, daß die entgegengesetzte Form des Revolutionären gar nicht zum Vorschein komme. Wo es dennoch geschieht, da hat dies immer seinen Grund in dem Unsittlichen, was vorhergegangen ist. Wäre von Anfang an sittlich gehandelt worden, so würde das Revolutionäre nicht hervorgetreten sein. So wollen wir also die Formel stellen: Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. — Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch.

Ich kann mich hiervon nicht trennen ohne noch etwas über

die eigentliche Bedeutung unserer Theorie

hinzuzufügen. Lassen Sie uns an eine Erscheinung aus alter Zeit anknüpfen, dann auf die jetzige übergehen. Platon in seiner Republik hat seinen ganzen Staat auf die Erziehung gebaut, so daß alles Übrige, alle Verwaltung und Gesetzgebung eigentlich ganz hinter jene zurücktritt. Er stellt die Regel auf, wenn in einem Staate die Erziehung gehörig organisiert sei, so brauche man sich um weiter nichts zu bekümmern.*) Dabei geht er davon aus, daß gerade durch die Erziehung bewirkt werden solle, daß in seinem Staat keine Veränderungen vorgehen, sondern der Staat bleibe wie er, einmal richtig organisiert, eben ist.**) Würde die spätere Generation nach denselben Regeln erzogen wie die frühere, so würde alles in demselben Zustande bleiben.***) Das setzt freilich

*) Platonis de republica Lib. IV. p. 423. 24. — *πάντα φαῦλα, ἐὰν τὸ λεγόμενον ἓν μέγα φυλάττωσι (φύλακες), μᾶλλον δὲ ἀντὶ μεγάλου ἱκανόν. τί τοῦτο; ἔφη. Τὴν παιδείαν, ἦν δ' ἐγώ, καὶ τροφήν. ἐὰν γὰρ εὖ παιδευόμενοι μέτριοι ἄνδρες γίγνωνται, πάντα ταῦτα ῥᾳδίως διόψονται. — Καὶ μὴν πολιτεία ἐάν περ ἅπαξ ὁρμήσῃ, εὖ ἔρχεται, ὥσπερ κύκλος αὐξανομένη. τροφὴ γάρ καὶ παίδευσις χρηστὴ σωζομένη φύσεις ἀγαθὰς ἐμποιεῖ* Cnfr. 425. 427.

**) l. c. 424 b. *ὡς τοίνυν διὰ βραχέων εἰπεῖν, τούτου ἀνθεκτέον τοῖς ἐπιμεληταῖς τῆς πόλεως, ὅπως ἂν αὐτοὺς μὴ λάθῃ διαφθαρέν, ἀλλὰ παρ' ἅπαντα αὐτὸ φυλάττωσι, τὸ μὴ νεωτερίζειν* —

***) Platons Werke 3. Teils erster Band, der Staat, übers. von Schleierm., Einleitung S. 43. — „Man kann sagen, die Aufgabe des platonischen Staates

voraus, daß Platon auch die ethische Wissenschaft als vollendet gedacht hat; wenigstens fingiert er es so.*) Wenn die Idee des Staates so aufgestellt ist, daß sie der Idee des Guten vollkommen entspricht, so ist jenes Verfahren, das Platon aufstellt, auch ganz richtig und zweckmäßig. Ebenso aber mußte Platon auch noch annehmen, daß immer das gleiche Verhältnis sein werde zwischen solchen, die regieren, und solchen, die ihren Stand im Gehorchen einnehmen; und daß die dem Menschen einwohnende Kraft dieselbe bleibe.**)

Nimmt man also an, daß die ethischen Wissenschaften vollendet seien, und setzt man voraus, daß die Anlagen der menschlichen Natur konstant bleiben und daß der Staat anzusehen sei als das Ganze aller menschlichen Thätigkeiten in sich schließend: dann ist allerdings Platons Ansicht die richtige. Wir aber können freilich in vieles nicht einstimmen. Das wesentlich Unterscheidende bei uns ist dieses, daß der Staat nicht mehr so schlechthin der Inbegriff aller menschlichen Thätigkeit ist; dann aber auch, daß kein Staat so isoliert ist, wie der platonische gedacht wird. Dennoch möge Platons Ansicht, von uns wohl beachtet, uns den Weg bahnen, die eigentliche Bedeutung unserer Theorie hervorzuheben. Denken wir uns die ethische Wissenschaft vollendet, und die Idee von Staat, Kirche, geselligem Leben und die Idee des Wissens wieder vollendet; setzen wir auch — wenn doch bei der Verschiedenheit der Menschen eine Form des Staates nicht aufgestellt werden kann — die Modifikabilität voraus; nehmen wir zugleich an, es sei das Maß zwischen der jede Gemeinschaft zusammenhaltenden Kraft und dem Wechselverhältnis der einzelnen Gemeinschaften unter einander reguliert und nach den verschiedenen Rassen der Menschen alles geordnet, so daß alles, was die Menschen ausrichten, mit der Idee des Guten übereinstimmen muß: werden wir dann nicht dasselbe sagen müssen, daß die Erziehung die

---

und also der gesamten menschlichen Thätigkeit im großen betrachtet, sei keine andere als die menschliche Natur in ihren einmal gegebenen Verhältnissen ohne Verschlimmerung zu erhalten. So daß unser Weiser als der strengste und eigentlichste Verteidiger der Stabilität erscheint. — Aller Leitung ohngeachtet bleibt die große Masse sich gleich; eine Fortschreitung, welche auch das Volk ergriffe, scheint Platon in seine Gedanken nicht mit aufgenommen zu haben." Vergl. auch Lib. VI. 497. Lib. IV. 445 d. — *οὔτε — πλείους οὔτε εἷς — κινήσειεν ἂν τῶν ἀξίων λόγου νόμων τῆς πόλεως, τροφῇ τε καὶ παιδείᾳ χρησάμενος ἣν διήλθομεν.*

*) Plat. rep. Lib. IV. 427 d. *οἶμαι ἡμῖν τὴν πόλιν, εἴπερ ὀρθῶς γε ᾤκισται, τελέως ἀγαθὴν εἶναι, δῆλον δὴ ὅτι σοφή τ' ἐστὶ καὶ ἀνδρεία καὶ σώφρων, καὶ δικαία.*

**) Vergl. auch Schleierm. Einleitung zum Staat S. 45. — Man könnte auch wohl sagen, daß nach platonischer Ansicht die Hüter dafür sorgen, daß diese Fälle eintreten; denn die Menge der Hochzeiten wird den Oberen frei gestellt, und die Auswahl auch, damit die Herde recht edel bleibe. Vergl. Plat. de rep. Lib. V. 459 d. 460 etc.

Hauptsache sei und in ihr alles zusammengefaßt werde? Und dagegen vorausgesetzt die Unvollkommenheit in allen Gebieten, vorausgesetzt, daß durch die Erziehung die beiden Richtungen, das Erhalten und das Verbessern, in die möglichste Harmonie gebracht werden, so wäre wiederum nichts nötig als die Erziehung; es müßte schon durch sie eingeleitet sein, daß alle menschlichen Verhältnisse von einer Generation zur anderen fortwährend sich vervollkommnen. Alles, was als Gegenwirkung des Ganzen erscheint, würde überflüssig; es gäbe keine ungeregelten Zustände, keine Bevormundung wäre nötig, weil jeder in Übereinstimmung mit dem Ganzen sein würde infolge der Erziehung; ein jeder würde den Ort einnehmen, den seine Neigung und der Wunsch des Ganzen ihm anweiset. Mit einem Wort, die Sache von dieser Seite angesehen, es ist die Theorie der Erziehung das Princip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß. Für das menschliche Leben, für die gesamte menschliche Bildung giebt es nichts Bedeutenderes als Vollkommenheit der Erziehung. Die Fehler in der Erziehung bestärken die menschlichen Unvollkommenheiten. Würde man in der Erziehung nicht mehr den richtigen Weg verfehlen, so würden alle Schwierigkeiten, die sich in allen Gebieten der menschlichen Gemeinschaften so leicht einfinden, verschwinden. Es stellt sich uns das Bild eines solchen geordneten Daseins am klarsten vor Augen, wenn man von solchen isolierenden Fiktionen ausgeht wie Platon; aber man kann eigentlich die Anwendung auf jeden menschlichen Zustand machen.

Stellen wir uns auf einen ganz andern Punkt, so kommen wir zu demselben Resultat. Unter solchen Massen der Menschen, in welchen noch das Minimum der Entwicklung ist, finden wir eigentlich gar keine Erziehung, sondern nur ein mechanisches Einwirken ohne Bewußtsein, ohne bestimmte Richtung, ohne ein ideales Princip. In allen unkultivierten Zuständen ist die Nachahmung der Leiter, der die spätere Generation in dieselben Zustände hineinführt, in denen die früheren waren. — Wir können noch ein anderes Verhältnis hinzusetzen. Wenn wir uns auf den Standpunkt allgemeiner Verwirrung und Auflösung aller sozialen Bande stellen, und über die Ursache der Entstehung eines solchen anarchischen Zustandes nachdenken, so finden wir eine unendliche Menge von Kleinigkeiten, die an sich in keinem Zusammenhang stehen, und jede für sich genommen scheint nicht dafür angesehen werden zu können, etwas gewirkt zu haben. Aber wir müssen sagen, wenn nicht seit längerer Zeit solche verkehrte Einwirkungen der einen Generation auf die andere stattgefunden hätten, so würden dergleichen Verwirrungen und eine so plötzliche Veränderung nicht eingetreten sein. Den Verkehrtheiten liegen verkehrte Einwirkungen zum Grunde.

Auf alle Weise stellt sich uns demnach, indem wir auf das Ziel der Erziehung achten, die größere Bedeutung unserer Aufgabe vor Augen.

Es beruht alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung. Aber mit der hohen Bedeutung der Aufgabe haben wir uns nur auch die große Schwierigkeit derselben gezeigt; und es geht daraus hervor, daß die gewöhnliche Behandlung unseres Gegenstandes, zufolge der man häufig nur auf Kleinigkeiten und Einzelheiten sein Augenmerk richtet, mit der Würde und der Bedeutsamkeit der eigentlichen Aufgabe nicht übereinstimmt, und daß dieselbe auf eine ganz andere Weise aufgefaßt werden muß, wenn das in der Theorie soll geleistet werden, was man von ihr erwartet.

Universelle und individuelle Erziehung.*)

Der Staat als ein Geistiges hat zu seiner Basis die Nationalität als das Physische. Das ist die Regel, von der es freilich auch Ausnahmen giebt, einerseits wenn die eine Nation in verschiedene Staaten zertrennt ist, andererseits wenn mehrere physisch verschiedene Völkerschaften zu einem Ganzen verbunden sind.**) Nun haben wir schon die Frage aufgestellt, inwiefern dem Menschen überhaupt etwas Bestimmtes angeboren werde oder nicht, was der Erziehung Schranken setze; wir nannten als solches vorzüglich die nationelle Konstitution. Jetzt müßten wir die Sache so stellen, das Angeborensein oder Nichtangeborensein aus dem Spiele gelassen: so ist doch auf jedem Punkt, wo die Erziehung beginnen kann, immer eine nationale Bestimmtheit für den Staat gegeben. Dies ist hier nun besonders anzuwenden. Wir gingen bis hieher davon aus, daß der Einzelne für einen bestimmten Staat zu erziehen sei;***)

*) Vgl. Schleierm. Ethik herausg. v. Schweizer S. 387. § 312. Von dem Moment des Auffassens der sittlichen Aufgabe aus ist eine verdoppelte Richtung gesetzt. Einmal, der persönliche Charakter in allem Handeln soll verschwinden, und die Beziehung auf die Gesamtheit der sittlichen Sphären an die Stelle treten, welches die universelle Seite des sittlichen Handelns ist. Dann, es soll überall diese Natur, wie sie als einzelne von allen anderen unterschieden wird, von der Vernunft durchdrungen werden, welches die individuelle Seite des sittlichen Handelns ist. — Man denke sich ein fortgesetztes Achten auf alles in der Person vorgehende mit der Tendenz dies zu ethisieren: so wird in der sittlichen Bildung das Individuelle dominieren. Man denke sich ein Achten auf die sittlichen Sphären und was die Person von ihrem Ort darin thun könne, so wird das Universelle dominieren.

**) Schleierm. Lehre vom Staat S. 2. S. 15. Anm. „Die jetzt bestehenden Staaten sind fast ganz mechanisch und zufällig geteilt, gar nicht nach den natürlichen Absonderungen; andere bestehen aus einer Mehrheit von Natureinheiten."

***) Vorles. 1820/21. Wir sind bisher davon ausgegangen, daß der Mensch der Erziehung gegeben werde mit einer eigentümlichen Menschennatur; auszubilden sei er für die Lebensgemeinschaft, in der er geboren ist, und in welche er selbständig eintreten soll. Man kann aber auch die Sache ebensogut umkehren. Wenn es unter den verschiedenen Massen von Menschen verschiedene Gemeinschaften giebt, nach Maßgabe der verschiedenen Sprachen verschiedenes Erkennen, nach Maßgabe des verschiedenen Volkscharakters verschiedene

nun aber müssen wir eigentlich eingestehen, daß die Erziehung immer schon Volkstümlichkeit, also Zugehörigkeit zu einem bestimmten Staate, bis auf einen gewissen Grad entwickelt, oder doch die Anlage zu einer bestimmten Volkstümlichkeit vorfinde.*) Wenn aber Staat und Volkstümlichkeit immer zusammengehören, und jener das Geistige repräsentiert, so wie diese das Physische, so müssen wir sagen, die Erziehung habe immer schon in dem Einzelnen eine Bestimmtheit sowohl für das Ethische als auch für das Physische, und eine Neigung zum Leben im Staate vorauszusetzen. Was also früher als Endpunkt von uns bezeichnet worden ist, das wird hier in anderer Beziehung als Anfangspunkt gesetzt. Was aber wird von hier aus als Endpunkt der Erziehung aufgestellt werden können? — Wenn wir den Menschen in seiner persönlichen Vollkommenheit betrachten am Ende der Erziehung, so muß jeder Einzelne in dem Ganzen durch eine eigentümliche Bestimmtheit sich von allen anderen, wenn auch nur graduell unterscheiden, so daß der Grad, in welchem er persönlich eigentümlich ausgebildet ist, zugleich das Maß für die Vollkommenheit seiner Entwicklung überhaupt ist; so wie auch die größere oder geringere seltener oder häufiger hervortretende Eigentümlichkeit der Einzelnen in einem Volke den Maßstab für die Bildungsstufe des Volkes giebt. Wenn die persönliche Eigentümlichkeit in einem Volke noch zurücktritt, so steht dasselbe auch auf einer untergeordneten Stufe der Entwicklung. Dies gilt auch von den einzelnen Abteilungen des Volkes. — Von dem hier aufgestellten Gesichtspunkt aus werden wir sagen müssen: Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen. Wir haben aber nun dieses mit dem, was wir zuerst als Endpunkt der Erziehung fanden, zu vereinigen. Vermöge des ersten sagen wir: Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört. Der Staat empfängt aus den Händen

---

bürgerliche Vereine: so kann man sagen, diese Gemeinschaften seien angeboren; dann wäre dies Angeborene der Anfangspunkt, und ein anderer Endpunkt das ethische Ziel, nämlich die ausgebildete persönliche Eigentümlichkeit. — Vergl. Schl. Rede in der Akademie, Über den Beruf des Staates zur Erziehung. S. 249. Wer auf die Entwicklung des freien Eigentümlichen der Natur ausgeht, der wird sich trösten, daß die Ähnlichkeit mit dem Volk und den Glaubensgenossen dem Menschen angeboren sei, und sich schon von selbst mit entwickeln werde. — Wer hingegen auf die Hineinbildung des Menschen in den Staat und die Kirche ausgeht, der setzt voraus, jedem sei seine eigentümliche Natur angeboren und werde sich schon mit entwickeln. Beides scheint mir völlig wahr, und ich meine, jedes wird nur dadurch falsch, wenn einer glaubt, das andere sei nicht wahr, und deshalb ganz einseitig wird in seiner Erziehung.

*) Die Vorlesungen 1820 21 entwickeln dies mit Rücksicht auf die Vorles. 1814 Stunde 6 auch in Beziehung auf das Angeborensein von Kirche, Sprache, Sitte.

der Erzieher die Einzelnen als ihm analog gebildet, so daß sie in das Gesamtleben als in ihr eigenes eintreten können. Vermöge des anderen sagen wir: Die Erziehung empfängt schon den Einzelnen in dieser dem Staate homogenen Bildung, und soll in demselben ein eigentümlich ausgebildetes Einzelwesen darstellen. So gestellt wird niemand zwischen beiden einen Widerspruch finden. Die Volkstümlichkeit ist zwar als Anlage gegeben, die sich von selbst entwickelt, aber nicht so, daß die Einwirkung durch Erziehung überflüssig wäre; die persönliche Eigentümlichkeit aber kann keineswegs willkürlich aufgepropft werden, sondern man kann nur den Indizien, welche allmählich sich manifestieren, nachgehen. So teilt sich das Geschäft der Erziehung in die mehr universelle und die mehr individuelle Seite. — Wie diese beiden Aufgaben der Erziehung sich zu einander verhalten, ob sie gleich seien, oder die eine der anderen überzuordnen, dazu haben wir nicht alle Data der Entscheidung.*) Wir könnten höchstens die Sache skeptisch entscheiden. Wenn man davon ausgeht, daß das Physische, die Volkstümlichkeit, worin zugleich ein Psychisches liegt, in dem Menschen schon gegeben ist, und daß er zu gleicher Zeit von diesem eben ganz umgeben ist und darin sich bewegt, so kann man sagen, hier sind der unabsichtlichen Einwirkungen, die diesen Einfluß befördern, schon so viele,

*) Vorles. 1820/21. Es ist wohl nicht zu leugnen, daß das Herausbilden einer persönlichen Eigentümlichkeit in dem Grade, daß sie neben einer gewissen Gleichheit der Ansichten der Lebensweise, der Sitte, doch sichtbar wird, so daß jemand in der Masse doch aus der Masse hervortritt, — eine höhere Kraft voraussetzt; diese ist es auch, wodurch der Einzelne in den Stand gesetzt wird auf selbständige Weise auf das Ganze zu wirken, ihm sich nicht bloß passiv hinzugeben, sondern korrektiv zu verfahren. Diejenigen nun, in denen eine solche höhere Kraft nicht ist, durch die Erziehung auf eine Stufe heben zu wollen, wo sie auf das Ganze wirken könnten, würde vergebliche Mühe sein; so wie andererseits diejenigen, in denen die höhere Lebenskraft angelegt ist, den anderen in der Behandlung gleich zu setzen, wiederum dem wohlthätigen Einfluß der Einzelnen auf das Ganze entgegenarbeiten hieße. Dies begründet eine Differenz in der Erziehung, die man ausdrückt durch den Gegensatz der niederen und höheren Erziehung. Jene hat zum Zweck, den Einzelnen zum Dienst des organischen Ganzen, dem er angehört, tüchtig zu machen, dann aber auch die eigentümliche Anlage des Einzelnen so weit auszubilden, daß sie in der Nähe aus dem Zusammenhange des Lebens wahrgenommen werden kann und der Einzelne sich der Eigentümlichkeit selber bewußt wird. Diese dagegen soll die persönliche Eigentümlichkeit auf eine dominierende Weise ausbilden und den Einzelnen dahin zu bringen suchen, daß er auf das Ganze wirke und demselben eine Regel gebe. Es ist aber die Herausbildung der Eigentümlichkeit und das Hineinbilden in den Komplex der menschlichen Verhältnisse, so daß der Einzelne wahrhaft individuell ist und korrektiv wirkt, eigentlich eins und dasselbe. Denn es kann der Einzelne nur dadurch, daß er sich auf eine imponierende Weise über die anderen erhebt und die Aufmerksamkeit auf seine Person lenkt und festhält, auf das Ganze wirken; es läßt sich nicht denken, daß eine persönliche Eigentümlichkeit ausgebildet werden könne, die nicht in irgend einer Beziehung Regel geben werde.

daß die Erziehung nicht besonders darauf sich zu richten braucht, und dies also unterordnen kann. Bedenken wir dagegen, wie viele Menschen eines Volkes überwiegend nur als Masse erscheinen ohne Eigentümlichkeit, so sieht man, wie der menschlichen Trägheit durch die Erziehung muß entgegengewirkt und der Herausbildung der Eigentümlichkeit zu Hülfe gekommen, dem Übergewicht des Homogenen durch Erregung des Individuellen das Gleichgewicht gehalten werden. Auf der anderen Seite ließe sich folgendes sagen: Weil die persönliche Eigentümlichkeit nicht willkürlich kann eingepflanzt werden, und sehr schwer und spät erkannt wird, so würde es vergeblich sein die Erziehung darauf zu richten; man müsse nur negativ wirken, daß der Natur kein Hindernis in den Weg gelegt werde; der Natur sei demnach freier Lauf zu lassen. Dagegen vertrage die Erziehung für die Gemeinschaft eine große Menge von Thätigkeiten und Resultate von Thätigkeiten, so daß eine positive Unterstützung von seiten der Erziehung sehr notwendig werde, wenn dieses alles solle geleistet werden. — In jedem dieser Gesichtspunkte liegt etwas Wahres, und wir werden nach der jetzigen Lage der Sache weder das eine noch das andere verwerfen können; wir müssen entweder beides kombinieren, oder teilen und sagen, das eine wird richtig sein für einige Gegenstände der Erziehung, das andere für andere. Es bringt uns dies aber auf eine neue Frage, die auch erst entschieden werden muß, wenn die Theorie in ihrer Anwendbarkeit weiter fortgeführt werden soll für die beiden Gebiete, die universelle und individuelle Richtung der Erziehung, nämlich auf die Frage:

Sind die Menschen in Beziehung auf die universelle und individuelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich?*)

das heißt, ist in einem Volke das Verhältnis jedes Einzelnen zum geistigen Zusammenhang des Volkes oder zur Idee des Staates ein gleiches oder ungleiches? Und auf der anderen Seite, ist das Verhältnis jedes Einzelnen zur Idee der individuellen Persönlichkeit dasselbe oder verschieden? Wenn wir in Rücksicht auf beides uns für die Identität erklären, so stellen wir ein System ursprünglicher Gleichheit für alle Menschen auf. Erklären wir uns für die Ungleichheit, so stellen wir eine Aristokratie des geistigen Vermögens und der geistigen Bildsamkeit auf. Wir behaupten dann, daß es nicht möglich sei, daß der eine in jeder Beziehung dieselbe Stufe erreichen könne wie der andere. Danach gäbe es, wenn wir zuerst auf die universelle Seite der Erziehung achten, im Volke zwei Klassen, von denen die eine ein relatives Unvermögen für die Idee des Staates in sich trüge, die andere dagegen ein relatives Übergewicht dazu. Wenn wir zweitens dieselbe Ungleichheit in Beziehung

*) Vergl. Vorlesf. 1814, Stunde 7.

auf die individuelle Seite der Erziehung voraussetzen, so gäbe es im Volke eine Menge von Einzelnen, die von Natur dazu bestimmt wären immer Masse zu bleiben, und sich bloß durch den Ort, wo sie stehen, von den anderen trennen und unterscheiden; und eine andere Klasse, in der sich eine wirkliche persönliche Eigentümlichkeit entwickelte. — Nun müssen wir aber auch die andere Ansicht näher bestimmen. Es braucht nicht das System der Gleichheit so gefaßt zu werden, daß wir sagten, es sind alle Menschen in beiden Beziehungen, der universellen und individuellen, nicht nur dem Grade, sondern auch dem Maße nach gleich und zwar vollkommen: sondern man würde dabei immer noch ursprüngliche Unterschiede annehmen können, die sich aber bei den Einzelnen nicht abstuften, sondern die man als Übergänge anzusehen hätte. So wie keine bestimmte Abstufung gegeben ist, so ist auch weder die Möglichkeit noch die Verpflichtung gegeben, die Subjekte beim Beginn der Erziehung zu teilen; nimmt man aber solche Abstufungen an, dann muß man auch eine bestimmte Teilung einführen.

Gleichheit oder Ungleichheit in Beziehung auf die universelle Richtung?

Es scheint der Mühe wert, die Sache historisch zu betrachten. Wir finden im gemeinsamen Leben der Menschen bei verschiedenen Völkern und in verschiedenen Zeiten Einrichtungen, welche eine dieser Ansichten bestimmt voraussetzen. Überall z. B., wo es im eigentlichen Sinne des Wortes eine Knechtschaft giebt, wird eine solche Abstufung bestimmt angenommen, die doch gewiß nicht als willkürliche Anordnung, sondern als auf einer natürlichen Basis ruhend angesehen wird. Ein Knecht ist nach der Erklärung der Alten ein lebendiges Werkzeug, und zwar ein menschlich beseeltes, das seinen Impuls immer von einem anderen bekommen muß, dem also die freie Selbstbestimmung ausgeschnitten, oder in dem sie gar nicht gewesen ist. — Nun muß aber darauf in einem Staate hingearbeitet werden, daß alle Impulse zu freien Handlungen und alle freien Bewegungen von der Idee des Staates ausgehen. Besteht als feste Einrichtung, daß es gewisse Menschen giebt, denen kein eigener Impuls zugestanden wird, so kann dies in nichts anderem seinen Grund haben, als daß sie eines solchen Impulses nicht fähig sind, d. h. es giebt Subjekte, die für die Idee des Staates unempfänglich sind. In vielen Staaten hängt die Knechtschaft mit einem fremden Ursprung zusammen; es ließe sich in diesem Fall die Sache entschuldigen, weil die den Staat bedingende Nationalität nicht da wäre; und man könnte sagen, solche Menschen müßten endweder gar nicht sein, oder sie können, da sie für die Idee des Staates nicht empfänglich sind, keine Selbständigkeit haben. Und dennoch, wenn der fremde Ursprung durch eine Reihe von Generationen abgestumpft war, hörte die Knechtschaft auf. — Wo aber

in einem Staate die Knechtschaft nicht auf Nationalität, nicht auf fremder Abstammung beruht, da ist offenbar die Ansicht, daß innerhalb der Nationalität selbst solche bestimmte Abstufungen seien, und die Ungleichheit wird mit Beziehung auf die Idee des Staates gesetzt.

Doch brauchen wir nicht gerade bei der Knechtschaft stehen zu bleiben, sondern auch eine bestimmte Ungleichheit in den bürgerlichen Rechten weiset auf einen Zustand der Gebundenheit hin, und die Vorstellung liegt dann immer zum Grunde, daß bei den einen eine größere politische Kapacität sei als bei den anderen.

Also eigentlich nur da, wo es keine Knechtschaft von Einheimischen, und unter den angeborenen Staatsbürgern keine Ungleichheit politischer Rechte giebt, nur da ist die Voraussetzung der Gleichheit vorhanden. Es scheint sonach die Voraussetzung der Ungleichheit viel allgemeiner angenommen zu sein als die der Gleichheit. Allein es ist zu bedenken, daß wir selten geschichtlich so weit zurückgehen können, um sagen zu können, es lag bei dieser politischen Ungleichheit nicht auch eine Ungleichheit der Stämme zum Grunde. Meist sind es wohl zwei Stämme gewesen, deren einer des anderen sich bemächtigte, und hieraus ist die Ungleichheit entstanden, wenn auch zuvor in dem Staate keine verschiedene Dignität gewesen ist.

Nach dieser allgemeinen Vorbemerkung werden wir im stande sein die Frage recht zu stellen und die Fälle zu unterscheiden; aber freilich kommen wir dadurch zugleich wieder physiologischen Untersuchungen sehr nahe.

Was entstehen für unsere Aufgabe für Resultate 1. aus der Voraussetzung der Gleichheit?

Wir haben gesehen, daß die Gleichheit verschieden sich auffassen läßt. Wir gehen aber hier von der entschiedenen Gleichheit aus. Alle Differenzen des Maßes der Tauglichkeit für den Staat sind von dieser Voraussetzung aus nur Resultate der Bildung und der äußeren Verhältnisse. Was liegt dann der Erziehung ob? Sie kann offenbar zwei Wege einschlagen. Es tritt die Erziehung immer in einen solchen Zustand ein, in welchem sich schon Differenzen entwickelt haben; diese hätte sie also anzusehen als entstanden aus äußerlichen Verhältnissen, welche den einen mehr begünstigt hätten als den anderen. Die Erziehung selbst kommt nun als neuer Faktor hinzu. Soll sie den äußerlichen Verhältnissen nachgehen oder nicht? Soll sie nach der Maxime, daß auf den durch äußerliche Verhältnisse nicht Begünstigten auch keine pädagogische Anstrengung zu richten sei, die Begünstigten noch mehr begünstigen, damit das Resultat recht bedeutend werde? Oder soll die Erziehung den äußeren Verhältnissen entgegenwirken? Das eine wäre das aristokratische Princip, das andere das demokratische. Im ersteren

Fall, nach dem aristokratischen Princip, würde kein Unterschied sein, ob die Differenzen angeboren seien oder durch äußerliche Verhältnisse entstanden. Die schon vorhandenen Ungleichheiten, gleichviel woher entstanden, würden immer von neuem in der jüngeren Generation auch sich entwickeln, oder auch gesteigert werden. Dann aber ist auch die Ungleichheit vorausgesetzt. Wollte man dagegen nach dem demokratischen Princip bewirken, daß Alle nach vollendeter Erziehung gleiche Tüchtigkeit für den Staat, die Kirche errungen hätten, so würden sich diejenigen übel befinden, die auf eine höhere Stufe vorbereitet auf eine niedere zurückgewiesen werden müßten.*) Es bleibt also — auch bei Annahme der Gleichheit — nichts übrig, als daß die Erziehung die äußeren Verhältnisse gewähren lasse, nur dürften nicht Einzelne gegen die Beschaffenheit ihrer Natur durch die Macht der Verhältnisse bestimmt werden. Die Erziehung soll nie gegen die ursprüngliche Anlage im Menschen einwirken, nur hemmend, was der Idee des Guten widerspricht.

2. aus der Voraussetzung der Ungleichheit?

Zwei Fälle sind denkbar, wenn wir von der Voraussetzung einer allen äußerlichen Verhältnissen und der Erziehung vorangehenden Ungleichheit ausgehen. Die Ungleichheit nämlich kann angeboren sein, aber auf eine persönliche Weise; sie kann aber auch angeboren sein und zugleich angestammt. Der große Unterschied zwischen diesen beiden Fällen leuchtet schon ein, wenn man auch nur dieses erwägt, daß die Annahme, die angeborene Ungleichheit sei bloß persönlich, die Aufgabe hervorruft, die Verschiedenheit so bald als möglich zu erkennen. Die andere Voraussetzung dagegen macht es sich bequemer; denn sind die Differenzen angestammt, dann kennt man sie im voraus und weiß, daß Menschen aus dieser oder jener Klasse durch ihre Geburt schon zu einer niederen oder höheren Stelle bestimmt sind. Die Schwierigkeit in Beziehung auf die Theorie ist dann gehoben, und es kann von Anfang an eine Sonderung der zu Erziehenden, eine verschiedene Erziehung eintreten. — Es fragt sich, ob wir aus beiden Voraussetzungen nicht

---

*) Die Zettel zu den Vorlesungen 1820/21 enthalten diese Bemerkung: Schade, wenn die Erziehung nach Gleichmachen strebt und nicht zustande kommt, schade, wenn sie zustande kommt, besonders auch in Bezug auf die niederen Verhältnisse. Wenn die Erziehung die Differenz als zufälliges Produkt äußerer Verhältnisse und absichtlicher Einwirkungen betrachtet, und entgegenwirken will, würde sie entweder nicht immer siegen, oder die niederen Stellen würden leer stehen. — Die Vorlesungen 1820/21 selbst: Es verträgt sich diese erste Hypothese überhaupt nicht mit der Einrichtung der menschlichen Gesellschaft; so lange sich die Masse der Menschen die Differenz gefallen läßt, muß man auch voraussetzen, daß die Ungleichheit eine natürliche Grundlage habe, und nicht auf Willkür oder äußeren zufälligen Umständen beruhe.

etwas Allgemeines entwickeln können, so daß die Voraussetzungen an sich als gleichgültig dann sich ergeben auf pädagogischem Gebiete. Die Pädagogik kann doch nicht physiologisch entscheiden über die eine oder andere Voraussetzung; wäre aber für jede Voraussetzung ein verschiedener Weg einzuschlagen, so wäre das noch eine größere Beschränkung der Allgemeingültigkeit unserer Theorie, weil die Theorie, begründet auf die Annahme einer angeborenen, nicht angestammten Ungleichheit, nicht in einem Gemeinwesen Geltung haben könnte, in welchem die andere Voraussetzung herrschend ist.

Indem wir aus beiden Voraussetzungen heraus das Allgemeine zu entwickeln suchen, wollen wir jede für sich aufstellen. Zuerst —

angenommen die Ungleichheit sei angestammt.*)

Wenn wir die Geschichte im allgemeinen betrachten, so finden wir häufig in kleineren und größeren Staaten einen Übergang von der Voraussetzung der Ungleichheit zur entgegengesetzten Voraussetzung der Gleichheit; aber immer diesen Übergang, nicht umgekehrt. Wohl hat auch das umgekehrte stattgefunden, daß aus der Gleichheit Ungleichheit hervorgegangen ist; das liegt aber jenseits der Geschichte. Und Übergang der Voraussetzung der Gleichheit in die der Ungleichheit ist es nicht, wenn ein kleiner tüchtiger Menschenstamm, der für sich zuerst gelebt hat, nun, entweder weil sein Wohnplatz ihm zu enge geworden ist, oder den Wohnsitz zu verlassen gedrängt, sich einen andern sucht und einen fremden Stamm sich unterwirft. Sondern dieses ist Verbindung zweier angestammten Ungleichheiten. Fast überall beruht die Voraussetzung einer angestammten Ungleichheit auf einem solchen Grunde, auf der Verschmelzung zweier Völker mit verschiedenen Rechten. So lange nun eine solche Ungleichheit besteht, ist die Organisation des Staates

---

*) Vorlesung 1820/21. — Diese Hypothese führt in das Kastenwesen zurück; dies ist in Beziehung auf den Staat der Adel, in Beziehung auf die Religion die Priesterkaste. Auch diese Hypothese Extrem und unhaltbar. Allerdings ist der Exponent der menschlichen Bildung in den verschiedenen Rassen so verschieden, daß man zu der Annahme veranlaßt wird, die eine sei bildsamer als die andere. Aber wir dürfen nicht dies als permanent annehmen. Die Kraft der Bildung überhaupt ist nicht beschränkt. Betrachten wir die Sache aus dem Gesichtspunkte des Christentums, so setzt dies eine gemeinsame Empfänglichkeit in allen Menschen voraus. Als bildende Kraft will es überall hin verbreitet werden. Wenn aber die Einzelnen und die Gesamtheiten für das Chistentum empfänglich und durch dasselbe bildsam gedacht werden, dann setzt dies auch Empfänglichkeit und Bildsamkeit in Beziehung auf das Geistige überhaupt voraus; und so angesehen ist die Annahme von einer absichtlichen Nichtausbildung der niederen Klassen eine unchristliche. Die Differenz zwischen den niederen und höheren Klassen ist in Abnahme; diese Abnahme ist im Fortschreiten. Die niederen assimilieren sich den höheren, je mehr Gemeinschaft; je weniger, desto mehr Vorzüge nur die höheren, aber dann auch im Gegensatz gegen den natürlichen Entwicklungsgang der Bildung.

und die ganze Erziehung auch auf diese Ungleichheit berechnet. Aber immer tritt später oder früher eine Zeit ein, in der diese Voraussetzung sich verliert und der Gegensatz allmählich sich ausgleicht. Eine solche Veränderung wird immer gegen den Willen des herrschenden Stammes geschehen; aber wenn sie dennoch erfolgt, so setzt das voraus, daß sie eben ein sehr starkes natürliches Fundament haben muß. Dies deutet darauf hin, daß auch hier ein bedeutendes Gewicht des geistigen Princips über die Natur sich zu erkennen giebt. Durch das geistige Princip sind die beiden der Abstammung nach im Staate Ungleichen eins geworden. Die Identität des geistigen Princips trägt den Sieg davon über die natürlichen Differenzen. — Wenn wir bedenken, was für Reibungen aus diesem Prozeß in dem Staate entstehen, ehe er auf diese Weise sich vervollkommnet, und wie viel zerstörtes Leben dazwischen tritt, ehe eine solche Umbildung sich wirklich ergeben kann, so wird jeder gestehen, es sei von Wichtigkeit, ein Verfahren zu wählen, durch welches die Perturbationen vermieden werden und die Umbildung ohne Widerstreben allmählich zustande kommt. Es ist nicht zu leugnen, daß in sehr vielen Staaten, wo große und bestimmte Differenzen in der Gesellschaft stattfinden, eine große Neigung ist, nicht nur diese Ungleichheit als angestammt anzusehen, sondern auch darauf zu halten, daß die einmal gesteckten Grenzen nicht überschritten werden. Es ist dies in vielen einzelnen Fällen schon so weit gegangen, daß man bestimmt verboten hat, der Jugend, die zu einer anderen Klasse gehört, gewisse Kenntnisse mitzuteilen, weil sie doch davon keinen Gebrauch machen könnte. Das heißt freilich den einzelnen Menschen seinem Verhältnis zum Staat aufopfern. Kann ja doch der einzelne Mensch, auch ohne für den Staat die Kenntnisse nötig zu haben, für sich selbst mannigfach gebrauchen, was durch Erziehung sein Eigentum geworden ist. Wo diese Ansicht herrscht, da findet sich dann auch überall eine starke Opposition in dem Maß, als ein Fortschreitungssystem in der Masse ist; die niedere Klasse ringt dann desto stärker nach dieser verbotenen Ausbildung des Geistes. Dazu kommt noch eine andere Erscheinung. Wenn der Staat von der Voraussetzung der angestammten Ungleichheit ausgeht, so erregt dies bei den dadurch Begünstigten Gefallen, und diese geraten leicht in den Wahn, daß die Erziehung bei ihnen weniger zu thun habe, und daß alles aus der angestammten Vortrefflichkeit herkomme. Freilich entsteht dann die Notwendigkeit, daß der Staat zuletzt die größere Tüchtigkeit da nehme, wo er sie findet; und dadurch gerät er mit sich selbst in Widerspruch. Dieser Widerspruch giebt dann dem ganzen Staate und dem bürgerlichen Leben mehr oder weniger einen revolutionären oder anarchischen Charakter. Soll dieses nun vermieden werden, so kommt alles darauf an, wieviel Spielraum man der öffentlichen Erziehung giebt, und wie von Anfang an die Ungleichheit behandelt wird. Denkt man

sich, daß in einem solchen Staate, der aus ungleichen Elementen zusammengewachsen ist, von vornherein nach dem Kanon, die Ungleichheit solle so behandelt werden, daß sie allmählich verschwinde, verfahren würde, so würden jene Reibungen nicht eintreten können. Die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts anderem als der richtigen Organisation der Erziehung; alles Revolutionäre aber in der unrichtigen Organisation derselben. So tritt uns hier nicht allein wiederum die hohe politische Wichtigkeit der Pädagogik entgegen; sondern wir haben uns auch überzeugt, daß bei Voraussetzung der angestammten Ungleichheit doch als allgemeingültiges Resultat dieses sich ergiebt, die Ungleichheit könne durch das geistige Princip besiegt werden, und sie solle aufhören, um nicht revolutionäre Zustände hervorzurufen.

Wir fügen noch eine andere Betrachtung hinzu. Wenn wir uns noch einmal auf den Standpunkt einer solchen politischen Ungleichheit stellen und zwar in die höhere Klasse hinein, und uns in dieser dieselbe Gesinnung permanent denken, wodurch der Staat entstanden ist, nämlich das Streben, die anderen zu unterjochen, so würden wir allerdings eine andere Formel auffinden können, durch welche die Reibungen vermieden werden und die Umbildung nicht zustande kommt. Der Staat wird in dieser bestimmten Form fortbestehen können durch dasselbe Princip, welches ihn gebildet hat; er wird erhalten werden können durch dieselbe Kraft, die ihm und der höheren Klasse die niedere unterworfen hat. Dann wird freilich auch die Fortbildung gehemmt; denn der eine Teil erhält fortwährend den anderen in Unterdrückung, und dieser bleibt in dem Bewußtsein, daß er sich dieser Unterdrückung nicht entziehen kann. Wir wollen nun der Voraussetzung angestammter Ungleichheit treu bleiben und sagen, in der unteren Klasse sei wirklich weniger politische Kraft. Je größer dieser Unterschied ist, desto leichter wird der Zustand der Unterdrückung fortbestehen können; je geringer, desto kürzer. Das Extrem gedacht, dann sind die einen vollkommen im Stande der Sklaverei, nicht bloß ohne bürgerliche, sondern auch ohne persönliche Rechte. Allein dann ist auch der Widerspruch, der allen aus Ungleichheiten, welche im Staate als angestammte fortbestehen sollen, hervorgegangenen Zuständen zum Grunde liegt, zu Tage getreten. Der Widerspruch aber liegt darin, daß man sagen muß: Ist der Staat als Einheit betrachtet etwas Gutes und Tüchtiges, so wird er sich auch als Einheit geltend machen, d. h. es wird von dem Wesen des Staates, von dem Leben des Ganzen auch etwas in die geringeren, niedrigeren Elemente hineinkommen. Soll die Ungleichheit bestehen, so muß dieses ganz vermieden werden, und der geringere Stand darf keine anderen als persönliche und höchstens häusliche Rechte haben, und gar nicht in das politische Leben kommen. Darin liegt allerdings die

völligste Sicherheit. Aber ohne die Ungleichheit bis auf diesen Punkt zu treiben, kann man nicht die Hoffnung haben sie zu erhalten: man müßte sonst dem Staat eine Unkräftigkeit zuschreiben. Wir sehen also, der Kanon, die angestammte Ungleichheit soll als verschwindend behandelt werden, ist mit dem Glauben an die politische Kraft eins und dasselbe. Denn die Ungleichheit wird nur dann nicht verschwinden, wenn die unteren Klassen durchaus keine Einwirkung von dem Ganzen erfahren.

Zweitens, angenommen die Ungleichheit sei persönlich angeboren.

Gehen wir von dem anderen Fall aus, von einer bloß persönlich angeborenen Ungleichheit, und beachten hier, daß die Erziehung weder den natürlichen Einwirkungen der äußeren Verhältnisse, noch der inneren Kraft in den Einzelnen entgegenarbeiten dürfe, sondern sich mit diesem allen in Harmonie zu setzen habe, damit ein jeder werde, was er könne: so ist wohl leicht einzusehen, daß alle Ungleichheit, welche im gemeinsamen Leben besteht, insoweit nicht durch die Erziehung hinwegzuschaffen sein wird, als sie die Folge persönlich angeborener Verschiedenheit ist und eine Differenz geistiger Kraft voraussetzt; was aber im Staate besteht als Wirkung der noch fortdauernden angestammten Ungleichheit, das ist für die Erziehung nur ein solches äußeres Verhältnis, das verschwinden soll. Dies kann aber nur geschehen infolge der inneren Kraft, welche sich auch in den Einzelnen entwickelt, die zu der niederen Klasse gehören.

Auf diese Weise sind wir der physiologischen Untersuchung über die Wahrheit der einen oder anderen Voraussetzung überhoben und haben wirklich für alle diese Fälle und Voraussetzungen etwas Allgemeines gefunden, so daß unser Kanon für beide Voraussetzungen der Gleichheit und Ungleichheit und zwar angestammter oder persönlich angeborener Ungleichheit berechnet, also lautet: Die Erziehung soll in Beziehung auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hülfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll. Wenn wir von dem Faktum ausgehen, daß die Ungleichheit der Menschen in dieser Beziehung, d. h. in der intellektuellen Kapacität verschwindet, sobald die verschiedenen Klassen der Gesellschaft in Berührung kommen, so ist der von uns aufgestellte Kanon moralisch notwendig. Denn es wäre frevelhaft, die Erziehung so anzuordnen, daß die Ungleichheit absichtlich und gewaltsam festgehalten wird auf dem Punkt, auf welchem sie steht. Dies würde eine Hemmung der menschlichen

Natur verraten. Was aber der Fortschreitung der menschlichen Natur entgegenwirkt, das streitet auch gegen die Idee des Guten.

Die Aufgabe der Erziehung, insofern sie an die bestehende Ungleichheit anknüpfen muß.

Wenn auch die Erziehung auf eine Verringerung der Ungleichheit hinarbeiten soll, woraus die Möglichkeit entsteht diese ganz aufzuheben, so muß sie doch die Ungleichheit voraussetzen und ihr eigentümliches Verfahren an die Ungleichheit anknüpfen. Wenn es aber nun doch Verschiedenheiten in der menschlichen Natur giebt, die nicht gleich bei der Geburt erkannt werden können, sondern erst später hervortreten, so folgt, daß sie erst dann, wenn sie sich erkennen lassen, zu berücksichtigen sind. Zwei Fälle sind hier möglich. Entweder man kann sagen: Die Ungleichheit läßt sich zwar nicht von vornherein erkennen, aber es lassen sich doch gewisse Principien der Wahrscheinlichkeit aufstellen, um sie von Anfang an berücksichtigen zu können. Dann würde die Erziehung gleich eine verschiedene sein können. Oder man kann sagen: Solange die Ungleichheit sich nicht zu erkennen giebt, müssen alle gleich behandelt werden in der Erziehung, und erst dann kann eine Trennung eintreten, wenn die Ungleichheit sich zeigt. — Welche von beiden Maximen ist die richtige? Anscheinend hat die letzte mehr Vorzüge als die erste; denn diese beruht auf der Voraussetzung der angestammten Ungleichheit, oder doch einer langen Einwirkung darauf, daß die Ungleichheit, gleichviel woher entstanden, erhalten werde. Wenn Kinder aus niederem Stande sich nicht zur höheren Stufe erheben können, dann ist natürlich vorausgesetzt entweder eine ursprüngliche Verschiedenheit, oder daß, weil die Eltern lange Zeit auf der niederen Stufe der Entwicklung standen, auch die Kinder auf derselben bleiben müssen. Die zweite Maxime nähert sich mehr der Voraussetzung einer allgemeinen Gleichheit, und hat mehr einen demokratischen Charakter, so wie die erste einen aristokratischen. Indem wir aber auf diese Weise die beiden Maximen gegenüber stellen, räumen wir dennoch nicht der einen vor der anderen einen Vorzug ein. Stellen wir uns auf den Punkt, daß die Theorie gebildet werden soll, so muß die Praxis der Erziehung schon da sein; diese wird aber von einer dieser Voraussetzungen, wenn auch unbewußt, ausgegangen sein. Findet sich nun die eine oder die andere Maxime vor, so wird man auch an diese vorwiegende anknüpfen müssen so viel wie möglich, um die Theorie durch Anwendbarkeit sichern zu können. — Wie steht es nun in dieser Beziehung jetzt unter uns? Wir sind in einer mittleren Lage zwischen beiden Maximen. Im allgemeinen überwiegt bei uns das Verfahren, von dem wir gesagt haben, daß es sich der allgemeinen Gleichheit nähere. Denn fast alle zu Erziehenden

haben zuerst eine allgemeine Elementarbildung gehabt, und erst später ist eine Spezialbildung eingetreten. Aber es ist auch unter uns noch manches vorhanden, was von der entgegengesetzten Maxime ausgegangen ist. Denn wenn wir das Verfahren der Eltern, welche auf einer höheren Stufe des bürgerlichen Lebens stehen, betrachten in Rücksicht auf die Zeit, ehe die Elementarbildung vollendet ist; so finden wir es eigentlich als Ausnahme, wenn die Kinder der höheren Stände in den öffentlichen Elementarschulen gebildet werden. Sie erhalten die Elementarbildung gewöhnlich in dem häuslichen Kreise, obwohl sie in dem väterlichen Hause nach demselben Typus im ganzen unterrichtet werden, wie die der niederen Stände in den Elementarschulen. Aber ist dennoch nicht schon gegen früher eine Veränderung eingetreten? Es lohnt sich der Mühe ein halbes Jahrhundert zurückzublicken. Damals war es sehr ungewöhnlich, daß die Kinder der sogenannten Vornehmen auch in die höheren allgemeinen Bildungsanstalten eintraten; sondern sie bekamen auch die höhere Bildung gesondert. Die Differenz ist also bei uns in Abnahme. Wenn nun die Erziehung nichts hemmen soll als das, was gegen die Idee des Guten ist, so werden wir sagen müssen, es sei gegen unseren Grundkanon, das heutige Verhältnis dem früheren wieder näher zu bringen und also die Zeit zurückzuschrauben. Aber wir fragen nun natürlich, woran liegt es, daß der Fortschritt nach der einen Seite hin bis auf einen gewissen Punkt gehemmt ist und auf diesem Punkte still steht? Es liegt dieses an der Unvollkommenheit unserer Elementarbildungsanstalten und dem Mißverhältnis zwischen diesen und der Bildung im häuslichen Leben. Mit den Principien der Elementarbildung sind die Eltern aus höherem Stande ebenso einverstanden, wie mit denen des höheren Unterrichts. Die Klage aber ist gewöhnlich diese, daß unter der Masse der Kinder in den öffentlichen Anstalten das Ungesittete zu stark hervortrete, und daß in die Schule hinübergetragen werde die Unsitte des häuslichen Lebens unter den niederen Ständen. Es wollen die Eltern der gebildeten Stände ihre Kinder nicht die schlechte Sitte annehmen lassen, welche sie dort voraussetzen, wo aus allen Ständen gemischt die Jugend in Masse unterrichtet wird. In dieser Beziehung muß allerdings zuerst eine Veränderung eintreten. In dem Grade als das häusliche Leben sich sittlicher gestaltet und die häusliche Erziehung sorgsamer wird, die Volksbildung im ganzen auch sich steigert: in dem Grade wird auch in der Masse der Kinder das Unsittliche abnehmen und ein nachteiliger Einfluß der Ungesitteten auf die Gesitteten weniger zu fürchten sein, also gemeinsame Elementarbildung sich verbreiten.

Wir haben also schon etwas mehr gefunden, worauf wir weiter bauen können. Denn das ist der herrschende Typus, den wir vorfinden, der Typus zweier verschiedener Bildungsstufen; und

daran haben wir nun anzuknüpfen, aber uns zu bestreben, daß in der ersten Bildungsstufe die Einheit immer allgemeiner werde und des Ganzen sich bemächtige.

Es lohnt wohl zu fragen, welche von beiden Maximen am besten zu realisieren sei. Die Maxime, die Ungleichheit nach bloßer Wahrscheinlichkeit zu beurteilen, ist überwiegend empirisch. Wenngleich sich auch bei dieser eine Formel würde auffinden lassen, um das Verfahren zu bestimmen, so würde doch eine große Menge von Ausnahmen wieder vorkommen; wie dieses überall ist, wo das Empirische sich einmischt. — Die andere Maxime setzt die Gleichheit voraus, und will die Unterscheidung erst anfangen, wenn die Ungleichheit sich zu erkennen giebt. Ist das nicht auch etwas Empirisches? Es setzt die Unterscheidung ein Urteil über jeden Einzelnen voraus; dies aber kann nur ein unsicheres sein. Wenn wir zwei verschiedene Stufen annehmen, so muß es einen bestimmten Übergang geben aus der einen in die andere. Setzen wir nun die eine Stufe als eine solche, in der das Gemeinsame der Erziehung vorwaltet, so darf, wenn der Übergang in die Spezialbildung gemacht werden soll, dies nicht auf eine ungeregelte Weise geschehen, sondern ist an eine bestimmte Zeit zu knüpfen. Die Unsicherheit der Entscheidung wird dadurch vergrößert. Wollen wir eine allgemeine Zeit annehmen, etwa zwischen dem zwölften und vierzehnten Jahre, so wird man allerdings Hervorragende und Zurückbleibende unterscheiden können; allein man kann nie gewiß sagen, jene würden nie zurückschreiten, diese nicht später noch einen Impuls bekommen können in Beziehung auf die geistige Bildung. Und dann ist doch über diejenigen, welche inmitten zwischen jenen stehen, schwer ein vollkommen sicheres Urteil sich zu bilden. — Wenn sich nun auch dessenungeachtet für die zweite Maxime eine Formel wird aufstellen lassen, um das Verfahren zu regeln, so wird diese auch wieder eine große Menge von Ausnahmen erleiden; so daß in dieser Beziehung gleichfalls die beiden Maximen sich gleich sind. Wo nun die Form von zwei Stufen für die Erziehung angenommen und festgestellt ist, und zwar so, daß die Elementarbildung eine allgemeine ist und nach Vollendung derselben eine Trennung eintritt: da ist es eine schöne, wenn auch noch so schwere Aufgabe, die rechte Art und Weise zu finden, um das Urteil, wodurch einem jeden seine künftige Lebensweise und der künftige Wirkungskreis angewiesen wird, auf das sicherste zu fällen. Ist einmal das Urteil gesprochen, daß jemand sich nur für die niedere Lebensthätigkeit eigne: so ist er von allen anderen Geistesthätigkeiten meist ausgeschlossen, und er hat, wenn nun nachher dennoch Höheres in ihm sich regt, unendliche Schwierigkeiten zu überwinden, ehe er sich durcharbeitet. Es giebt gewiß viele in der ganzen Masse, denen durch die Erziehung ein solches

Urteil gesprochen ist, so daß sie auf einer niederen Lebensstufe sich befinden, obwohl sie als recht Tüchtige eine Stelle in der höheren Lebensthätigkeit einzunehmen befähigt waren. Ihnen fehlte die Kraft die Hindernisse zu überwinden und sich emporzuarbeiten. Unrecht ist ihnen dennoch geschehen. Und ebenso in Rücksicht des Gegenteils ist die Gefahr auch nicht geringer. Wenn einem Einzelnen die Ansprüche auf die höheren Lebenskreise durch das Urteil der erziehenden Generation gesichert sind, so kann er durch Begünstigung der äußeren Umstände auf einen Platz gestellt werden, dem er gar nicht genügen wird, wenn das Urteil ein falsches war. Entspricht er dem nicht, wessen man zu ihm sich versah, so erwächst dem Gemeinwesen daraus großer Schaden. Ist der Geist bei denen, die auf höherer Stufe stehen, nicht gebildet, so können die unteren von ihnen nicht geleitet werden. Das Urteil der erziehenden Generation muß also so sorgfältig und sicher als möglich sein und von den klarsten Prämissen ausgehen, damit diese Irrungen nicht vorkommen.

Wir wollen nun auf einen Punkt zurückgehen, den wir früher schon aufgestellt haben. Offenbar nämlich haben wir, wie für die universelle Richtung der Erziehung, dasselbe Recht auch

für die individuelle Richtung Gleichheit oder Ungleichheit*)

anzunehmen. Man kann von der Voraussetzung ausgehen, daß in allen Menschen gleichmäßig die Eigentümlichkeit sich finde, daß also

*) Vorles. 1820/21. Selten ist die Ausnahme, daß wenn man die Aufgabe der Erziehung so auffaßt, daß der Einzelne als Teil oder als Mittel des Ganzen erzogen werden müsse, diese Aufgabe nicht erreicht wird. Die Erzogenen erhalten alle einen gewissen Grad der Brauchbarkeit für die Gesellschaft, eine Empfänglichkeit für das Gemeinsame. Aber wenige erreichen auch die höhere Stufe, wo der Einzelne auf das Ganze fördernd wirkt. Wenige ersteigen diese Stufe im Staate, daß, mögen wir nun auf die Gesetzgebung sehen, oder auf das praktische Leben für sich, in beiden Beziehungen für die verschiedenen Zweige Verbesserungen von ihnen ausgehen; oder in der Kirche, daß sie die religiösen Empfindungen nicht nur aufnehmen, sondern erhöhen und beleben; oder im Erkennen, daß sie die Wissenschaft fördern. Hier ist eine Ungleichheit in Beziehung auf das Korrektive. Dieselbe Differenz fanden wir für das Individuelle. Nicht überall ist die Eigentümlichkeit eine dominierende, aber überall ist doch Eigentümlichkeit. Es ist zwar schwer, in der Masse der Menschen den einen von den anderen zu unterscheiden. Wenn jemand, der nur in den höheren Regionen der Gesellschaft zu leben gewohnt ist, eine Masse aus dem Volke sieht, so erscheint ihm einer wie der andere, wie in einem Regiment Kalmücken. Aber dieser Schein ist nur da, wo es eine große Ungleichheit der Bildung giebt; er entsteht dadurch, daß die Vornehmeren die unteren Volksklassen nur massenweise sehen und behandeln. Wer unter ihnen lebt und mit ihnen umgeht, der findet auch in den Einzelnen Eigentümliches. Eigentlich gleicht sich dies aus. Denn wenn ein schlichter Landmann auf einer Cour die Vornehmsten vor sich sieht, so wird ihm, mögen diese sich noch so sehr für eigentümlich halten, auch einer wie der andere erscheinen. Das Verschwinden der persönlichen Eigentümlichkeit verschwindet selbst, wo der größere Abstand der Menschen untereinander verschwindet; die Eigentümlichkeit ist überall angelegt, und jede Klasse muß sich für sich persönlich eigentümlich ausbilden.

in jedem Menschen eine eigentümliche Art des Daseins zum Grunde liege: dann ist es nur Ungunst der Verhältnisse, wenn diese Eigentümlichkeit des Einzelnen nicht ausgebildet wird; oder von der entgegengesetzten, daß eine Ungleichheit auch hier sei, und zwar eine angestammte, indem ein Teil der Menschen bestimmt sei, ohne Eigentümlichkeit, bloß Masse zu bleiben, ein anderer Teil aber dazu, daß in ihm die Eigentümlichkeit sich auf das bestimmteste ausbilde und den verschiedenen Charakter forterbe; oder von der in der Mitte liegenden, daß es auch eine ursprünglich angeborene, aber nicht angestammte ungleiche Eigentümlichkeit gebe. Da wir auch für die individuelle Richtung nicht in das physiologische Gebiet eingehen können, so werden wir nur auf das, was bei der Darstellung der universellen Richtung in Bezug auf die Gleichheit und Ungleichheit gesagt ist, Rücksicht nehmen können, und also auch dieselben Resultate gewinnen. Nur werden wir die individuelle Richtung als einen neuen Grund aufführen können, um die beiden Stufen der Erziehung zu sondern. Und da auch die Ungleichheit der Einzelnen als eigentümliche betrachtet nur mit der Zeit sich entwickelt, so würde zuerst in der Erziehung, so lange die Eigentümlichkeit noch nicht erkannt ist, nicht sowohl auf die einzelnen Anlagen Rücksicht genommen werden, sondern die Erziehung im ganzen eine allgemeine sein; und erst später würde ein anderer Typus eintreten und vorzugsweise das Hervortreten der persönlichen Eigentümlichkeit begünstigen.

Von dem größten Einfluß auf die Organisation der Erziehung ist es, zu bestimmen, wenn doch die Erziehung beides, die Entwicklung der Eigentümlichkeit, soweit solche da ist, und die Tüchtigkeit für die großen sittlichen Gemeinschaften beabsichtigt, wie beides sich gegen einander verhalte; ob beides zusammenfalle und durch dieselbe Weise erreicht werden könne. Wir werden aber darüber nicht auf fruchtbare Weise entscheiden können, wenn wir nicht zuvor eine andere Frage beantwortet haben.

Darf man einen Moment dem anderen aufopfern?*)

Es mögen beide Zwecke der Erziehung zusammenfallen oder nicht, so ist doch jede pädagogische Einwirkung eine solche Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subjekt, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet, und deren Wert in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll. Für die eine Seite ist

*) Die Vorlesungen 1820/21 sagen: Die Frage, ob man einen Moment aufopfern dürfe, bezieht sich auf das Verhältnis des einzelnen Teils der Erziehung zur Totalität der Aufgabe. Man muß den einzelnen Moment zur Totalität des Geschäfts erheben; dies ist der Probierstein, an dem sich die Richtigkeit des pädagogischen Verfahrens zu bewähren hat. Vergl. Vorlesf. 1814. Stunde 9.

dieses sehr leicht einzusehen; denn im Kinde ist, sobald diese Einwirkungen anfangen, noch gar kein Bewußtsein von Staat und Kirche; es kann also auch für sich eine solche Handlung, die lediglich ihrer Beziehung auf Staat, Kirche u. s. w. hat, nicht wollen. Nun aber will das Kind gewiß in jedem Moment irgend eine gewisse Lebensthätigkeit. In allen rein pädagogischen Momenten würde also immer etwas hervorgebracht, was das Kind nicht will, und jeder überwiegend pädagogische Moment wäre ein hemmender Augenblick. Das unmittelbare Bewußtsein wäre gleich Null. — In Beziehung auf die Entwicklung der eigentümlichen Natur tritt derselbige Fall ein. Die Eigentümlichkeit ist zwar in keinem Augenblicke gleich Null. Aber wir werden doch gewiß eine Handlung, die eine Äußerung der persönlichen Eigentümlichkeit des Kindes ist, und eine Handlung, wodurch das noch nicht in der Erscheinung Gegebene hervorgelockt werden soll, nicht gleich setzen können. Das Kind lebt auch in dieser Beziehung ganz in der Gegenwart, nicht für die Zukunft; es kann also in diesen Zweck gar nicht eingehen und kein Interesse haben für die Entwicklung seiner persönlichen Eigentümlichkeit.

Wir haben demnach in beiden Richtungen einen Widerspruch zu lösen. Die erziehende Thätigkeit erscheint in beiden Fällen ihrem Gehalte nach für jeden einzelnen Moment als das, was der zu erziehende nicht wollen kann. Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen? Schon das allgemeine Gefühl spricht sich dagegen aus. Je positiver sich zu erkennen giebt, daß die Zöglinge die Erziehung, wie sie eben geübt wird, nicht wollen, je mehr sie widerstreben, desto mehr hält jeder die Erziehung für herbe und mißbilligt sie. Ob aber das Widerstreben mehr oder weniger hervortritt, ist gleich; die Sache bleibt dieselbe. — Betrachten wir nun diesen Gegenstand mehr theoretisch, so wird es eine ethische Frage: Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne aufgeopfert werden? Unsere ganze Lebensthätigkeit zeigt ein beständiges Widerstreben gegen ein solches Verfahren. Die Ernährung z. B. als ein Akt gedacht, der einen Moment ganz ausfüllt, nichts weiter, erscheint uns als eines Menschen unwürdig. Hat der Mensch ein sinnliches Wohlgefallen an dem Geschmack der Speisen und Getränke, so ist der Akt zwar schon etwas besser als das ganze Aufgehen in Speise und Trank, aber doch nur vom Animalischen ausgehend. Es darf dieser Akt nicht den ganzen Moment ausfüllen; wir verbinden damit die Unterhaltung und machen diese Momente der Ernährung zugleich zu geselligen, humanisieren auf diese Weise den Prozeß. Dieses Beispiel kann statt aller anderen dienen; wir hätten damit nur

das Negative auszusprechen. Wir können aber noch eine unmittelbare Seite hervorheben. Der Mensch in seiner Erscheinung angesehen ist wie alles Zeitliche und Werdende in einer beständigen Veränderung begriffen und streng genommen in keinem Augenblick derselbe, der er vorher war; auch die innere Lebensthätigkeit, gleichfalls in die Erscheinung tretend, ist der Veränderung unterworfen. Nehmen wir nun zwei weit auseinander liegende Momente, einen aus der Kindheit und den anderen aus dem späteren Leben, wo die selbstbewußte Thätigkeit auf das bestimmteste hervortritt, so wird jeder gestehen, daß diese Momente ganz verschieden sind. Isolieren wir den einen Moment, so tritt uns ein bestimmtes menschliches Dasein entgegen, aber als solches ein Teil des Ganzen, und in dem gemeinsamen Leben durch das Zusammenwirken zu fördern. Es ist eine bestimmte ethische Aufgabe im Verhältnis der Gesamtheit zu den Einzelnen, daß jeder Lebensmoment als solcher gefördert werde. Je vollständiger infolge dieser Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen größeren Gebiete des menschlichen Lebens in jedem Moment des Lebens das Wesen des Menschen heraustritt, desto vollkommener ist das Leben. Wird nun aber ein Moment einem anderen in der Zukunft liegenden ganz aufgeopfert, so ist die ethische Aufgabe völlig ungelöst geblieben. — Wie soll man aus dieser Disharmonie herauskommen? Und noch schwieriger und bedeutender wird ja die Sache, wenn nicht bloß ein einzelner Moment, sondern eine ganze Reihe von Momenten, der ganze Zeitraum der Erziehung, zur Sprache kommt. Bei einer bedeutenden Anzahl der zu Erziehenden kommen die beabsichtigten Momente gar nicht zur Erscheinung. Denn es fällt in die Periode der Erziehung die größte Sterblichkeit, so daß die Aufopferung des früheren Moments für diejenigen, welche früh sterben, ohne Beziehung ist. Will man sich aber auf eine solche Weise helfen, daß man sagt, wenn auch die Kinder ein größeres oder geringeres Widerstreben äußerten gegen die pädagogische Einwirkung insofern sie als solche auf die Zukunft gerichtet sei, so werde doch eine Zeit kommen, in der sie die Zustimmung geben würden; diese Zeit sei aber die vollkommenere, und darum sei das Widerstreben auf dem unvollkommenen Standpunkte der Kindheit zu ignorieren; ja ließe man die pädagogische Einwirkung infolge des Widerstrebens aufhören, so würde das Subjekt selbst in Zukunft dieses mißbilligen und der Erzieher dafür verantwortlich sein —: so würde diese die Aufopferung des Momentes rechtfertigende Deduktion nur richtig sein, wenn das Kind auch mit dem Material der pädagogischen Einwirkung zufrieden wäre; das aber kann man eben nicht wissen. Und für diejenigen, für welche die Zeit der Anerkennung nicht kommt, verschwindet doch die ganze Rechtfertigung des Verfahrens. Wir müssen also einen anderen Weg einschlagen.

Anknüpfend an die versuchte Rechtfertigung gehen wir davon aus,

daß in Zukunft ein Zeitpunkt eintreten werde, wo die Billigung des pädagogischen Verfahrens von dem Zögling ausgesprochen wird. Kommt aber diese Zeit erst dann, wenn das durch die pädagogische Einwirkung Angeregte im Beruf ausgeführt wird? Darauf haben wir uns nicht zu beschränken. Das Leben in der Gegenwart allein ist nur in der zartesten Kindheit. Die Rückerinnerung an die Vergangenheit und die Voraussicht in die Zukunft entwickeln sich nach und nach auf gleiche Weise. Der Zeitpunkt der Billigung wird also eher eintreten. So wie die Zukunft dem Zögling auf gewisse Weise näher getreten, und er im stande ist das, was er künftig zu leisten hat, zu erkennen und darauf das Streben zu richten: so wird er auch wollen, daß in der Erziehung Rücksicht auf die Zukunft genommen werde. Wir werden also, voraussetzend, daß die Erziehung ihren richtigen Fortgang habe, sagen, daß sie überwiegend mit solchem Widerstreben im Anfange kämpfen, je mehr sie sich dem Endpunkt nähere, desto mehr sich dem Widerstreben entzogen, und am Ende kein Widerstreben mehr zu überwinden haben müsse. Das Widerstreben erscheint also, wenn die Erziehung richtig ist, als etwas Verschwindendes.

Aber deshalb ist unsere obige Betrachtung nicht aufgehoben; denn es ist auch dieses anfängliche Widerstreben kein Zustand, der gebilligt werden könnte vom ethischen Gesichtspunkt aus. Wir haben aus dem Gesagten nur zu entnehmen, daß das, was wir brauchen und suchen als das Korrektiv für dieses Widerstreben, auch nur ein Verschwindendes sein werde. Nun aber können wir nicht sagen, daß in der Erziehung als solcher die Beziehung auf die Zukunft irgendwie zurückgesetzt werden dürfe. Das ist ja die Natur der pädagogischen Einwirkung, auf die Zukunft gerichtet zu sein; sowie wir diese Richtung verringern wollten, würden wir die pädagogische Einwirkung als solche aufheben. Wir können nicht anders den Widerspruch aufheben, als wenn wir nach ethischem Gesichtspunkte die Sache also entscheiden: Die Lebensthätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Jemehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Thätigkeit. Es wird sich aber beides desto mehr durchdringen, je weniger das eine dem anderen aufgeopfert wird. Wollten wir sagen, daß die pädagogische Thätigkeit auch bei dem widerstrebenden Kinde rein und allein durchzusetzen sei, so daß das Kind um der Zukunft willen auf die Befriedigung des gerade gegenwärtigen Momentes zu verzichten habe: so wäre die Erziehung als sittliche Thätigkeit unvollkommen und sittlich schädlich. Sagen wir auf der anderen Seite, damit die pädagogische Einwirkung als sittliche That nicht verderblich sei,

müssen wir von der pädagogischen Thätigkeit so viel nachlassen als zur Befriedigung des Augenblicks gehört: so würden wir die Schwierigkeit und den Widerspruch nur auf einen anderen Ort gebracht haben; oder mit anderen Worten, wir würden behauptet haben, damit die pädagogische Thätigkeit sittlich vollkommen sei, müsse sie technisch unvollkommen sein. Es ist also Aufgabe eine solche Vereinigung, bei welcher gar keine Aufopferung stattfindet. Diese scheint aber nur dann möglich zu sein, wenn wir einerseits bei dem Kinde, so lange die Zustimmung, auf den zukünftigen Moment auch Rücksicht zu nehmen, noch nicht wegen des mangelnden Bewußtseins der Zukunft gegeben sein kann, die Beziehung auf die Zukunft so setzen, daß der Moment für das Kind vollkommen ausgefüllt und befriedigt wird, indem wir alles vermeiden, was eben deshalb, weil es in den Moment nicht eingreift, das Widerstreben des Kindes erregen könnte; andererseits wenn wir dann, wenn die Zustimmung des Zöglings erfolgt und kein Widerstreben auf die Zukunft Rücksicht zu nehmen entgegensteht, die Befriedigung des Moments in dieser Zustimmung selbst erkennen. Dann bleibt das Leben des Zöglings, auch wenn es mitten in der Periode der Erziehung unterbrochen wird, ein solches, das auf sittliche Weise als Zweck behandelt worden ist; und die pädagogische Einwirkung ist die Befriedigung des Daseins. Entweder liegt die Befriedigung unmittelbar in dem Moment oder in der Zustimmung. Die ganze Erziehung ist eine Reihe solcher befriedigten Momente, deren einer in den andern übergeht.

Aber dennoch dürfen wir nicht verschweigen, daß die von uns aufgestellte Formel an einem innern Widerspruch zu leiden scheint, den wir aufzuheben haben. Denken wir uns nämlich die Zeit, in der für den Zögling schon die Zukunft existiert, aber so, daß er noch nicht vollkommen in sie eingehen kann, jedoch Vertrauen hat zu denen, die ihn leiten: so entsteht in ihm eine Ahnung von dem Ziele. Es brauchte eigentlich im pädagogischen Verfahren nichts mehr zu sein, was als bloße Befriedigung des Moments erschiene; die pädagogische Einwirkung selbst bietet durch die Art, wie die Zukunft in der Seele des Zöglings gesetzt ist, Befriedigung dar. Die unmittelbarste Befriedigung des Momentes durch die Gegenwart selbst fällt in die Zeit, wo die pädagogische Einwirkung unterbrochen wird; denn das Leben des Zöglings besteht nicht aus lauter solchen Momenten, in denen die pädagogische Einwirkung dominiert, diese Momente liegen aber streng genommen nicht in unserem Gebiete. Gehen wir nun im Gegensatz zu diesem Lebensstadium auf einen früheren Moment zurück, wo die Zukunft noch nicht in dem Zögling gesetzt ist, da können wir nicht sagen, daß die Befriedigung in dem pädagogischen Gehalt des Moments liege. Die Befriedigung der ganzen Lebensthätigkeit, wie sie unmittelbar an den Augenblick anknüpft, wird

da die Hauptsache sein ohne Rücksicht auf die Zukunft. Sonach hätten wir doch zwei ganz verschiedene Abschnitte in dieser Beziehung; wobei noch überdies nicht zu übersehen ist, daß kein bestimmt und scharf hervortretender Punkt den Abschnitt bezeichnet, in welchem die Zukunft mit in das Bewußtsein eintritt. Es scheint also, als bedürften wir zweier verschiedener Formeln. Die erste würde aus zwei Gliedern bestehen: Der Moment sei ausgefüllt mit dem, was als Vorbereitung auf die Zukunft Befriedigung gewährt, und dem, was Befriedigung der Gegenwart ist. Die zweite Formel würde nur ein Glied haben: Der Moment sei Befriedigung der Gegenwart. Und doch soll die Erziehung ein ganzes und vollkommenes sein, und jeder Moment, sofern er sich isolieren läßt, soll in derselben Formel aufgehen. Bedenken wir außerdem, daß die beiden Abschnitte im Leben nicht bestimmt auseinander treten, so ist in Beziehung auf die Lösung unserer Aufgabe um so mehr eine und dieselbe Formel mit demselben Gehalt postuliert. Wie sollen wir hier zu einer Auflösung gelangen? Das Verhältnis zwischen dem ersten Anfang und der weiteren Entwicklung der Erziehung, wo die Zustimmung des Zöglings für die Zukunft vorhanden ist, wird kein anderes sein können als dieses, das, was in dem Fortgange der Erziehung bestimmt auseinander tritt, nämlich die Beschäftigung, die auf die Zukunft sich bezieht, und die unmittelbare Befriedigung der Gegenwart, das ist im Anfang der Erziehung nicht getrennt, sondern in einander. Die Trennung dieser verschiedenen Momente geschieht allmählich; sie ist eine fortschreitende Entwicklung und tritt vollkommen hervor, wenn die Zustimmung des Zöglings für die Rücksichtnahme auf die Zukunft gegeben ist. Ob nun hier eine bestimmte Abstufung zu machen sei, oder die Erziehung auch wie das Leben selbst einen allmählichen Übergang bilde, wird sich erst später ergeben können. Hier haben wir erst die Sache an sich klar zu machen. Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinne; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung. Soll also die Erziehung mit dem sittlichen Zweck vereinbar sein, so muß unsere Formel diese sein: Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet. Letzteres nannten wir früher die Zustimmung des Zöglings. Wir finden diese Formel auch in der Sprache niedergelegt bei den Alten. Es ist ein und dasselbe Wort, durch welches Übungen bezeichnet werden, die mehr das Spiel, und andere, die mehr den Ernst andeuten. Gymnastik und Musik, jedes ist beides, die spielende und die ernste Übung, leichte Übung des Spiels und ernste Beschäftigung. Auf diese Weise würden wir von

dieser Seite die Erziehung von jedem Widerspruch befreit und mit der allgemeinen ethischen Aufgabe in Übereinstimmung gebracht haben; und der Zögling würde in jedem Augenblick als Mensch behandelt werden. Es fragt sich nur noch, ob unsere Lösung auch möglich ist, daß im Anfang die Übung an dem Spiel sei? Diese Frage beantwortet sich aber also. Zuerst, alles, was wir unter dem Ausdruck Spiel begreifen, kann doch immer, indem es eine Thätigkeit ist, nur eine Thätigkeit einer bestimmten Funktion oder mehrerer, in Beziehung auf einander zur Einheit zusammengefaßt, sein. Dadurch sind die Beschäftigungen im Spiel schon an und für sich Übung, weil es ein Gesetz aller menschlichen Thätigkeit ist, daß jede Thätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird. An das, was leicht geworden ist, knüpft man etwas Schweres an; so wie wir uns in dieser Hinsicht das Spiel als etwas Progressives denken, so erscheint es immer zugleich als Übung. Sodann aber zweitens, jedes Vermögen ist in dem Menschen ein sich entwickelndes, und der Mensch hat nur dann ein vollkommenes Bewußtsein in sich, wenn das Bewußtsein zugleich diesen Charakter an sich trägt und dieses mit ausdrückt. Ist der Mensch sich der Entwicklung bewußt, so ist das zugleich Befriedigung der Gegenwart und der Zukunft. Nun fängt zwar der Mensch mit der reinen Bewußtlosigkeit an, und die ersten Erscheinungen des Bewußtseins sind rein momentane; sobald aber diese unvollkommene Form verschwindet und das Aneinanderknüpfen der Momente sich zeigt, dann muß auch eine gewisse Vergleichung der mehr oder minder verknüpften Momente sich entwickeln; so muß auch das Bewußtsein sich anschließen, und daraus entsteht das Bewußtsein menschlicher Kräfte als in der Entwicklung begriffen. Sobald also das Spiel seiner Einrichtung nach auch Übung ist, so ist es für den Zögling nichts anderes, als die vollkommene Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart, denn er ist in dem Spiel sich seiner Kräfte und der Entwicklung seiner Fähigkeiten bewußt.

Ehe wir nun hienach weiter die Theorie bilden können, müssen wir noch fragen:

Inwiefern die pädagogischen Einwirkungen durchaus eine Einheit sind,*)

oder in sich selbst einen bestimmten Grund der Teilung, Vermannigfaltigung enthalten.

Man kann diese Frage aus verschiedenen Gesichtspunkten beantworten. Der Gesichtspunkt, der sich am natürlichsten darbietet, ist der anthropo-

*) Vergl. Auszüge aus den Vorles. 1820/21. Verhältnis der Erziehung zu den anderen Potenzen rc. — In den Vorles. 1814. Stunde 8. Zweite Frage.

logische, aber gerade hier am ehesten zu übergehen, weil sich die Frage von selbst beantwortet.

Die pädagogische Einwirkung ist auf das ganze Leben des Zöglings gerichtet; und darum ist sie eine Einheit, wie das Leben selbst, zerfällt aber deshalb, wie das Leben, in eine Mannigfaltigkeit von Funktionen, die unter sich zusammenhangen, deren jede ein Gegenstand der pädagogischen Thätigkeit sein muß. Das nun muß den Grund enthalten zur materiellen Teilung des ganzen Geschäfts. Es müßte das Verhältnis dieser verschiedenen Funktionen in Beziehung auf die Lebenseinheit, inwiefern sie Gegenstand der pädagogischen Einwirkung sind, nachgewiesen werden. Dies wird seine Erledigung erst später finden können.

Ein anderer Gesichtspunkt ist der, ob und inwiefern die pädagogische Einwirkung Eine sei, oder in sich selbst verschieden in Beziehung auf das, was außer ihr auf den Zögling einwirkt, und also auch auf die Richtung seines Lebens, die unter der Leitung der Erziehung stehen soll.

Ich habe mich schon des Ausdrucks Mitwirkung und Unterstützung bedient, welche der Charakter der pädagogischen Einwirkung sei, und dagegen auch von einer Gegenwirkung gesprochen. Hier ist der Ort, die Frage, ob es solche verschiedene pädagogische Einwirkungen gebe, aufzunehmen und zu beantworten. Denn wenn sich dieses wirklich so verhält, so bieten sich uns zwei pädagogische Thätigkeiten dar, die einen ganz entgegengesetzten Charakter haben. Sollte der Unterschied keinen Grund haben, so würde auch keine Veranlassung sein zu einer so allgemeinen Teilung.

Denken wir uns den Menschen von seiner Geburt an in der menschlichen Gesellschaft, ohne daß auf ihn absichtliche und zusammenhangende Einwirkungen geübt werden, und also den Eindrücken, die der Moment mit sich bringt, auf eine chaotische Weise überlassen. Diejenigen, welche auf das Gemüt des Zöglings einwirken, sind sich dann selbst keines bestimmten Gesetzes bewußt. In diesem Fall scheint gar keine bestimmte Antwort möglich zu sein, wenn wir fragen, welches Resultat aus diesen Einwirkungen hervorgehen werde. Sind die Menschen, in deren Umgebung der Einzelne auf jene Weise allen Eindrücken überlassen ist, auf einer bestimmten Stufe der intellektuellen Ausbildung und sittlichen Impulsen folgend, so wird wohl bei dieser Voraussetzung auch ohne pädagogische Thätigkeit ein günstigeres Resultat entstehen, als wenn eine pädagogische Einwirkung zwar da ist, aber zu kämpfen hat gegen das, was in einem unsittlichen, verbildeten Gesamtzustande auf die jungen Gemüter einwirkt. Der einzige Unterschied würde auf einem bestimmten Gebiete liegen; nämlich das, was auf irgend eine Weise unter den Begriff des Technischen fällt, würde vernachlässigt werden, wenn es keine pädagogische Einübung gäbe. Denn um es bis zur Fertigkeit zu bringen, ist eine zusammenhangende Anleitung erforderlich. Daher kommt

es auch, daß man oft nur das Technische als Gegenstand der Erziehung ansieht. Aber in einem völlig freigelassenen Leben werden, weil die intellektuellen Anlagen auch frei gelassen sind, mit der Zeit in dem Menschen Neigungen entstehen; sind diese bis zu einem gewissen Grade erstarkt, so wird der Mensch sich selbst zusammenhangende Übungen einrichten in Beziehung auf die Funktionen, die er besonders entwickeln will, und dadurch auch sich Fertigkeiten verschaffen. Das ist es, was wir das Autodidaktische nennen. Der Hauptunterschied würde darin bestehen, daß wo sich bestimmte Anlagen in einem Menschen finden, da würden sich diese auch ohne Erziehung entwickeln, aber später als da, wo pädagogische Einwirkungen stattfinden; und nur diejenigen, die solche Anlagen nicht haben, würden zurückstehen.

Nehmen wir aber an, daß die Umgebung nicht auf einer solchen Stufe der Entwicklung stehe, so wird niemand leugnen, daß eine Einwirkung im pädagogischen Sinne notwendig werde. Es könnte ohne eine solche kein günstiges Resultat irgendwie entstehen. Die junge Generation wird eine Abspiegelung von der sittlichen Unvollkommenheit der älteren darstellen; die Unvollkommenheit kommt durch die Nachahmung in sie hinein. Der Mensch fängt immer mit der Nachahmung an; und nur in dem Maß, als sich seine Selbständigkeit entwickelt, findet die Nachahmung ein Gegengewicht in der besonderen Selbstbestimmtheit. Doch ehe dieser Zeitpunkt eintritt, würde die Nachahmung schon Resultate hervorgebracht haben, die hernach von der eigenen Kraft aus sehr schwer würden überwunden werden können.

Wir entnehmen hieraus wenigstens, daß sehr verschiedene Gesichtspunkte für das Geschäft der Erziehung möglich sind. Geht man davon aus, die Erziehung im eigentlichen Sinne würde überflüssig sein, wenn die Gesamtheit auf einem höheren und intellektuellen Standpunkte stände, so würde man sagen müssen, also nur da sei Erziehung notwendig, wo ein niederer Standpunkt auch Niederes imprimieren könne. Die Erziehung würde sonach nur in der Gegenwirkung bestehen; sie hätte nur die Aufgabe, dem Unsittlichen entgegen zu wirken und die nachteiligen Einwirkungen der Umgebung aufzuheben; das andere würde dann von selbst entstehen.

Der andere Gesichtspunkt ist dieser. Wenn man davon ausgeht, daß selbst unter den günstigsten Umständen doch wieder ein großer Nachteil eintritt, wenn keine absichtliche Einwirkung erfolgt, und daß jeder Fortschritt von der Übung abhängig ist, so gewinnen wir eine zweite Reihe pädagogischer Thätigkeiten. Denn denkt man sich den Begriff Übung in seinem ganzen Umfang, so wird man wohl zugeben, daß sich diese nicht bloß auf das technische Gebiet im engeren Sinne beziehe, sondern daß auch überhaupt die ganze freie Thätigkeit als solche durch die Übung erhöht werde. Auch das Selbstbewußtsein ist seiner

Natur nach ein im Zusammenleben sich Entwickelndes, und als solches in die Erscheinung tretend. Sowie man dieses festhält, muß man auch zugeben, daß diese Entwicklung durch die Einwirkungen von außen gegehemmt und begünstigt werden könne.

So könnte man völlig Entgegengesetztes aufstellen. Die Erziehung kann aller Gegenwirkung überhoben sein, wenn sie im höchsten Grade Unterstützung der Selbstentwicklung dessen ist, was die Seele der menschlichen Natur ausmacht. Sie kann aber auch nur als Gegenwirkung dargestellt werden. — Beide Voraussetzungen haben nicht ihren Grund in dem Sachverhältnis, sondern in der Gesinnung. Wir stellen sie einander gegenüber auf diese Weise. Nach dem einen Gesichtspunkt haben wir die Maxime, die Erziehung solle und dürfe nur die Erweckung und die Unterstützung des Guten sein, und zwar in Beziehung auf die Vorbereitung des Hineintretens in die größeren sittlichen Lebensgebiete, und in Beziehung auf die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit. Die Unterdrückung des Bösen würde dann schon die natürliche Folge davon sein. — Nach dem anderen Gesichtspunkt haben wir die Maxime, die Erziehung solle und dürfe nur Gegenwirkung, also Unterdrückung des Bösen sein. Zum Guten in seinem universellen und individuellen Charakter lägen die Keime im Menschen selber und würden sich schon entwickeln, wenn die Erziehung nur vollständige Gegenwirkung gegen das Störende wäre.

Worauf beruht der eigentliche Unterschied dieser beiden Maximen? Der einen scheint zum Grunde zu liegen die Voraussetzung, daß das Böse angeboren sei; der andern daß das Gute angeboren sei. Denn die Theorie, daß das Unterdrücken des Bösen schon die natürliche Folge von der Erweckung des Guten sein würde, setzt offenbar voraus, daß das Böse nur auf sekundäre Weise entstehe. Dagegen die Theorie, daß das Gute sich von selbst entwickeln werde, wenn man das Böse unterdrücke, setzt voraus, daß schon eine natürliche Neigung zum Bösen und zur Aufnahme von Verkehrtheiten vorhanden sei, und dieser müsse man sich entgegenstellen, um sie zu unterdrücken.

Wir können uns auf diese Theorieen an und für sich nicht einlassen und die Frage über das Angeborensein des Bösen oder des Guten hier nicht entscheiden; sondern wir betrachten die beiden Maximen rein in ihrer Beziehung auf das, was sie für die Pädagogik leisten. Die pädagogische Thätigkeit steht nun aber in besonderer Relation zu dem, was im Zögling ist, und zu dem, was von außen auf ihn einwirkt. Beides können wir im Anfang nicht sondern; es tritt nur allmählich beides auseinander. Erst später erscheint die Persönlichkeit des Zöglings als Faktor für sich, bestimmt sich unterscheidend von dem, was als äußere Wirkung auf den Zögling pädagogische Thätigkeit in Anspruch nimmt. Aber wenn dieses geschieht, dann sind jene Gegensätze schon im

Gange. Es fehlt auf unserem Gebiete also ein Entscheidungsgrund, für welche Theorie man sich zu erklären habe. Es kann Einzelne geben, von denen die eine Voraussetzung allgemein richtig wäre, von anderen die andere. Daraus würde nichts anderes sich folgern lassen als dieses, die Erziehung müsse zusammengesetzt sein aus positiven Thätigkeiten, d. h. Mitwirkung und Unterstützungen dessen, was von innen heraus und von außen her gewirkt wird; aber dann auch aus Gegenwirkungen gegen das Hemmende; und bei diesem wäre ganz gleich, ob es im Zögling primitiv oder abgeleitet wäre. Aber daraus entsteht uns eine neue Schwierigkeit. Wenn wir nämlich annehmen, daß beide Thätigkeiten, die unterstützende und gegenwirkende, ganz von einander verschiedene Elemente und Momente der Erziehung seien, so kommen wir in vollkommene Ratlosigkeit. Denn in jeden Augenblick kann man das eine thun, aber auch das andere. Finden wir nun kein bestimmtes Gesetz, in welchen Fällen das eine oder das andere zu wählen sei, so verschwindet die Theorie, es tritt die Willkür ein. Die Kombination müssen wir aber machen, denn das Wesen der Erziehung ist in dem Ineinander beider Fähigkeiten; unterstützen und gegenwirken müssen zusammen sein; jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich. Dennoch müssen wir ein bestimmtes Verhältnis zwischen beiden finden und eine Regel, welche entscheidet, welches von beiden jedesmal bestimmt eintreten müsse; das ist die wesentliche Aufgabe, die wir zu lösen haben, und die Lösung kann nur theoretisch sein.

Wie verhalten sich Unterstützung und Gegenwirkung?

Wir schicken etwas Allgemeines voran. Es ist nicht eine ausschließende Aufgabe für die Pädagogik, sondern eine allgemeine ethische Aufgabe, zu bestimmen, wenn verschiedene Thätigkeiten möglich sind, welche jedesmal eintreten müsse. Die sittliche Aufgabe des Menschen zerfällt auch in mannigfache Teile und Thätigkeiten; denn in jedem Moment des Lebens kann ich dieses oder jenes thun; die Ethik hat eben zu entscheiden, was in jedem Moment das richtige sei. Wir haben demnach aus der Ethik hier einen Lehnsatz herüber zu nehmen. — Die allgemeine sittliche Thätigkeit geht aus dem menschlichen Willen hervor; dieser als der eigentliche sittliche Trieb aufgefaßt, ist auf die Totalität des Sittlichen gerichtet, nicht auf etwas Einzelnes. Soll nun aber eine That zustande kommen, so kann dieses nur unter der Form des Einzelnen geschehen. Wir kommen zu einer bestimmten Thätigkeit, indem wir dem allgemeinen Willen eine Beziehung auf das Einzelne geben. Der allgemeine Wille muß eine besondere Richtung erhalten; und dies geschieht durch die bestimmte Anregung, Aufforderung, die als Äußeres erscheint im Gegensatz zu der innersten Kraft des Willens. Jede Handlung

ist sonach zusammengesetzt aus zwei Faktoren, einem inneren, einem äußeren. —

Wenn wir dieses auf unser Gebiet anwenden, so haben wir eine allgemeine Entscheidung für alle jene einzelnen Fälle in der Pädagogik. — Wir haben zugegeben, daß die Erziehung immer schon etwas vorfindet in dem Zögling. Dieses aber, was sie vorfindet, ist im allgemeinen und in Beziehung auf den einzelnen Moment die äußere Aufforderung. Betrachten wir das nun im Lauf des Lebens, d. h. in der Form der Zeitlichkeit, des Werdens, so müssen wir sagen, was abgesehen von der Erziehung der Zögling in jedem Augenblick wird, besteht auch aus zwei Faktoren, der inneren Lebenskraft und dem von außen auf ihn Einwirkenden. Das ist das Gegebene, woran die Erziehung anknüpft. Da nun aber im Gebiete der Zeitlichkeit überall, wo eine Duplicität gesetzt ist, ein absolutes Gleichgewicht nicht möglich ist, so wird **unter demjenigen, woran die Erziehung immer anzuknüpfen hat, bald mehr die innere Thätigkeit des Zöglings, bald mehr die äußere Einwirkung, die auf ihn geschieht oder geschehen ist, zu berücksichtigen sein.** Da aber in der inneren Thätigkeit so wie in der äußeren Einwirkung das Böse und das Gute sein kann, so werden wir als möglich voraussetzen müssen, daß die innere Thätigkeit oder die innere Entwicklung des Zöglings eine Aufforderung enthalte bisweilen zur unterstützenden, bisweilen zur hemmenden Einwirkung. Ebenso auch mit Beziehung auf die äußere Einwirkung auf den Zögling wird zuweilen eine unterstützende, zuweilen eine hemmende pädagogische Thätigkeit eintreten müssen.

In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu thun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Thätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick gethan werden solle. Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein.*)

*) Vorles. 1820/21. Nur dann wird das, was die Pädagogik als Regel aufzustellen vermag, richtig angewendet werden, wenn derjenige, der pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht. Die Pädagogik läßt sich als Theorie leichter und ruhiger behandeln als z. B. die Politik, weil die verschiedenen Ansichten nicht so in jener wie in dieser die Leidenschaften aufregen; aber dieses abgerechnet, verhält es sich mit der Politik wie mit der Pädagogik. Beiden gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es ließen sich in diesen Theorieen Regeln aufstellen, die das Princip ihrer Anwendung schon in sich trügen und wobei es eines leitenden Gefühls nicht bedürfe. Dies ist den sittlichen Künsten ebensowenig eigen, wie den bildenden.

Diese Schwierigkeit wäre also — und nicht nur für diesen Gegensatz, sondern für jeden ähnlichen — gelöst dadurch, daß wir sagen, was in jedem Augenblick zu thun sei, unterstützen oder gegenwirken, das hängt ab von der Aufforderung, die der Moment mit sich bringt.

Wir haben früher eine andere Duplicität entwickelt und für die Pädagogik die doppelte Aufgabe festgestellt, den Zögling als vollkommen tüchtig selbständig wirken zu können, an die große Gemeinschaften des Lebens abzuliefern, aber auch seine persönliche Eigentümlichkeit auszubilden. Diese Duplicität entschieden wir so, daß wir sagten, das eine müsse in dem anderern sein, jede pädagogische Thätigkeit beides, nur in verschiedener Beziehung. Es ist ohne Zweifel von Wichtigkeit zu wissen:

Wie die beiden Formen der pädagogischen Thätigkeit, Unterstützung und Gegenwirkung, sich zu diesen beiden Aufgaben der universellen und individuellen Richtung der Erziehung verhalten?

Wir müssen voraussetzen, daß in der persönlichen Eigentümlichkeit das Böse nicht könne gesetzt sein. In dieser kann an und für sich nichts sein, was eine Gegenwirkung notwendig macht. Darüber haben wir uns schon von einem anderen Standpunkt aus erklärt (vgl. S. 26). Wollten wir das Gegenteil behaupten, so würden wir ein ursprünglich verschiedenes Verhältnis der Menschen zum Guten und Bösen annehmen müssen. Dagegen sträubt sich unser Bewußtsein, da dieser Gegensatz dieselbe Allgemeinheit hat, wie der Begriff der menschlichen Natur. Die Anlagen eines jeden zur Eigentümlichkeit des Daseins bedürfen gar keiner Gegenwirkung, sie verlangen nur unterstützende Thätigkeit; entgegenwirkend dürfte die Erziehung nur sein gegen das, was die Entwicklung der Eigentümlichkeit hemmt.

Dagegen in dem anderen Gebiete der Erziehung, der Ausbildung des Menschen für die großen Lebensgemeinschaften, findet die Duplicität statt, und zwar vorzüglich die Gegenwirkung. In den großen Gemeinschaften finden wir überall, auch in Beziehung auf die nicht mehr zu Erziehenden, Anstalten, welche Gegenwirkung gegen das Böse einschließen. Wenn der Staat Strafgesetze aufstellen muß, so hat das seinen Grund darin, daß die Individuen nicht tüchtig genug ihm überliefert werden. Dasselbe gilt von der Kirche in Beziehung auf alles, was Reue und Buße erwecken soll; und ebenso finden wir in Beziehung auf das allgemeine gesellige Leben allgemeine Principien des Lobes und Tadels, der Billigung und Mißbilligung. Jede Mißbilligung, welche den Einzelnen trifft, weiset zurück auf die Zeit der Erziehung, während welcher alles, was später störend sein könnte, gehemmt werden mußte. Die Erziehung hat daher diese Gegenwirkung auszuüben, damit wenn der Zögling in das Leben eintritt, nicht

das Gesetz erst ihn zügele. In dieses Gebiet fallen also überwiegend die Gegenwirkungen in der Erziehung, und gar nicht in das andere.

Nun hätten wir noch eine ähnliche Vergleichung aufzustellen. Wir haben oben den Gegensatz zwischen momentaner Befriedigung und Beziehung des Moments auf die Zukunft entwickelt; mit Rücksicht auf diese Duplicität fragen wir:

Wie die beiden Formen der Erziehung, Unterstützung und Gegenwirkung, sich zur Aufopferung des Momentes verhalten.

Wir sagten, daß im Anfang der Erziehung der Befriedigung des Moments und die Beziehung desselben auf die Zukunft unmittelbar ineinander seien; je mehr sich die Erziehung ihrem Endpunkt nähere, desto mehr verschwinde diese Vereinigung, so daß auf das bestimmteste die unmittelbare momentane Befriedigung und die Beschäftigung, die auf die Zukunft gerichtet ist, auseinandertreten.

Hier nun ist offenbar eine Gegenwirkung nur da möglich, wo die aufgestellte Formel in ihrer Wirksamkeit auf irgend eine Weise gehemmt erscheint. Wenn also im Zögling die Befriedigung des Moments und die Beziehung auf die Zukunft im Streit ist, und eines dem anderen aufgeopfert werden könnte, dann muß die Erziehung als Gegenwirkung auftreten. Tritt beides auseinander, so ist kein Grund zur Gegenwirkung.

Wie verhalten sich beide Formen der Erziehung zu der anderweitigen Einwirkung auf den Zögling?

Wir haben vorausgesetzt, daß außer der Erziehung auf den Zögling vieles einwirkt, das teils mit der Erziehung übereinstimmt, teils ihr entgegenwirkt; es ist auch gewiß, daß diesen äußeren Einwirkungen das, was durch die Erziehung selbst nicht geleistet werden kann, überlassen werden muß. Die Einwirkungen, welche etwa bloß aus der äußeren Natur kommen, können doch nur das eigentliche Leibliche, sofern es das Animalische ist, betreffen, und bei diesen würde nicht der Gegensatz zwischen dem Guten und Bösen, sondern zwischen dem Schädlichen und Nützlichen zur Sprache kommen. Davon abstrahieren wir vorläufig ganz. Wir beziehen die Einwirkung auf dasjenige, was aus der menschlichen Gesellschaft kommt und von Einzelnen ausgeht. Die Einzelnen sind Glieder der größeren Lebensgemeinschaften. Sind sie nun deren Glieder, so müssen sie auch deren Repräsentanten sein. Wenn aber die sittlichen Lebensgebiete, denen sie angehören, vollkommen sittlich gestaltet sind, und die Einzelnen ganz im Sinne und Geiste jener Gemeinschaften auf das jüngere zu erziehende Geschlecht einwirken, dann hätte die Erziehung durchaus keine andere Gegenwirkung zu üben als gegen das, was etwa von innen heraus beim Zögling selber sich entwickelt und der Erziehung

entgegentritt. Allein das wird wohl jeder zugeben, daß bei vollkommener Einwirkung aller äußeren Verhältnisse der Zögling auch in Beziehung auf seine innere Entwicklung keiner Gegenwirkung bedarf; denn der Einzelne ist nur ein unendlich kleiner Teil im Verhältnis zum Ganzen; es wird dies Kleinere vom Großen auch ohne besondere Anstalten leicht überwunden werden. — Zwar können wir nun eine solche vorausgesetzte Vollkommenheit im Leben nicht wiederfinden: denn das menschliche Leben ist nur eine Annäherung daran: allein das können wir doch aus dieser Voraussetzung folgern, je vollkommener die Organisation der großen Lebensgemeinschaften, und je größer die Harmonie zwischen dem Ganzen und den einzelnen Gliedern ist, desto weniger wird die Erziehung Gegenwirkung zu üben haben; und umgekehrt. Unsere Aufgabe und der Gesamtzustand jener sittlichen Lebensgebiete stehen also in der genauesten Beziehung.

In dem Grade, als die Gegenwirkung infolge eines vollkommenen Zustandes der Gemeinschaft zurücktritt, nimmt die Erziehung die Form der Unterstützung an. Aber noch mehr. Je größer die Vollkommenheit des Gesamtzustandes ist, desto weniger ist erforderlich, daß die Unterstützung absichtlich und methodisch sei, weil wo die großen Lebensgemeinschaften vollkommen sittlich gestaltet sind, eine Harmonie sein muß zwischen ihnen, also zwischen Staat, Kirche, dem geselligen Leben und dem Gebiete des Wissens. Alles ist eine Sitte geworden. Angenommen dieser Zustand würde erhalten, so würde die Einwirkung auf die jüngere Generation nichts anderes sein als ein Ausfluß der Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann; die Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren.

Die Vollkommenheit dieser menschlichen Gemeinschaften besteht aus zwei Momenten, deren einer die Vollkommenheit der Form an sich, der Verfassung, der Einrichtung ist; der andere die Angemessenheit des Einzelnen zum Ganzen. Je mehr beides im Gleichgewicht steht, desto vollkommener ist der Zustand. Unter Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als besondere Thätigkeit, worüber es eine Theorie giebt, aufhören können. Steigen wir aber von diesem höchsten Punkt der Vollkommenheit hinab, dann wird auch alsbald ein Mangel des Gleichgewichtes zwischen jenen beiden Momenten sich darbieten und die Notwendigkeit der Erziehung wieder eintreten. — Wie verhalten sich nun beide Formen der Erziehung zu diesen Momenten? Je weniger die Einzelnen in Angemessenheit zum Ganzen stehen, je mehr also Zwiespalt zwischen den Einzelnen und der Idee des Ganzen hervortritt, desto notwendiger wird die Gegenwirkung; je mehr an der Vollkommenheit der Verfassung fehlt, desto notwendiger ist, daß in die jüngere

Generation etwas hineinkomme, was in der Masse nicht ist, damit die Verfassung vollkommener werde; das aber wird auf die Seite der unterstützenden Thätigkeit fallen.

Wer soll erziehen?

Indem wir die verschiedenen Verhältnisse, auf welche bei der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist, aufzusuchen und zu bestimmen haben, wie in Angemessenheit zu ihnen die Erziehung organisiert sein müßte, stoßen wir auf eine neue Schwierigkeit.

Wenn wir sagen, das Mißverhältnis zwischen den Einzelnen und der Einrichtung des Ganzen macht eine Erziehung unter der Form einer geregelten Gegenwirkung notwendig: von wem soll dann diese Gegenwirkung ausgehen? Wir müßten annehmen, es gäbe immer in der erziehenden Generation eine Auswahl von Menschen, in denen der Zwiespalt nicht wäre. Diese sollten erziehen, weil von ihnen allein eine zweckmäßige Gegenwirkung geübt werden könnte.

Wie ist es bei der anderen Voraussetzung, daß die Leitung Unterstützung der geistigen Thätigkeit sei, damit in die Jugend dasjenige gepflanzt werde, woraus Verbesserung der Institutionen hervorgehen könne? Wer soll da die Erziehung leiten? Auch dafür müßte es in der erziehenden Generation eine Auswahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken hätten; diese müßten erziehen.

Die ersteren würden sich, insofern sie nicht im Zwiespalt mit dem Ganzen stehen, auszeichnen durch die Willenskraft; die anderen durch die Erkenntnis. Vorläufig können wir annehmen, wo eines im vorzüglichen Grade sei, werde das andere nicht ganz fehlen. Wenn nun eine zwiefache Ausübung der Erziehung notwendig ist, weil weder die Organisation des Ganzen noch das Verhalten der Einzelnen zum Ganzen richtig ist, so wird sie nur möglich unter Voraussetzung dieser Auswahl ausgezeichneter Menschen. Das nun steht wohl fest, daß die Auswahl nur aus den Gebildeten heraus, nicht aus der rohen, ungebildeten Masse werde sein können. Wer aber soll die Ausgezeichneten erkennen? Wer sie erkennt, der übt zunächst eigentlich die erziehende Thätigkeit aus. Wer also soll erziehen?

Da der Mensch in der Familie geboren wird, und da seine physische Existenz von Anfang an Unterstützung und Gegenwirkung gegen das, was dem zarten Leben nachteilig ist, notwendig macht, diese aber von den Eltern ausgehen, primitiv von der Mutter, dann sekundär vom Vater: so besteht eben hierin der Anfang der Erziehung, und es scheint natürlich, daß da, wo die Erziehung anfängt, sie auch fortgehe. Die

Erziehung gehört ursprünglich zum Hauswesen. So würde die Leitung des Ganzen von den Eltern ausgehen.

Das ist die Sache an und für sich betrachtet. — Aber wir wollen nun auch annehmen, um über einen zu niedrigen Standpunkt hinauszugehen, daß doch auch die Familie einem geselligen Verkehr, einem bürgerlichen Vereine, einer religiösen Gemeinschaft angehöre. Es könnte von diesem Standpunkte aus dann eine der vorigen vollkommen entgegengesetzte Ansicht aufgestellt werden. Wenn auch die künftige Generation der Familie zunächst angehört, als in ihr geboren, so könnte der Staat doch sagen, sie wird für mich geboren, und also muß ich bestimmen, ob und inwieweit die Eltern die Erziehung leiten sollen. — Ist nun ein Zwiespalt zwischen den Einzelnen und der Idee des Ganzen, so können die Eltern selbst in diesem Zwiespalt befangen sein, und in diesem Falle würden sie die gehörige Gegenwirkung zu leisten außer stande sein. Der Staat könnte die Eltern nur immer so weit in die Erziehung eingreifen lassen, als sie das Bessere erkennen und in ihnen der Zwiespalt nicht ist. — Dasselbe würde gelten in Beziehung auf die religiöse Gemeinschaft; und nur der allgemeine menschliche Verkehr, als die formloseste Verbindung, würde keine andere Ansprüche machen, als daß die Jugend ihm baldmöglichst auch einverleibt würde.

Wie sollen wir nun die verschiedenen Ansprüche ausgleichen? Wir wollen die einseitigen Maßregeln vergleichen. Zuerst, wir nehmen an, daß Staat und Kirche, weil die entgegengesetzten Ansprüche da sind, und sie sich mit den Eltern nicht einigen können, sich zurückziehen, die Erziehung den Eltern überlassen. Staat und Kirche begeben sich also des Besseren, was sie ausrichten könnten, nur daß der Staat durch Gesetze den Mängeln, welche aus der fehlerhaften Erziehung hervorgehen, entgegenarbeitet. Ist nun die Teilung von gebildeten und ungebildeten Staatsbürgern vorhanden, und ebenso von frommen und weniger frommen, so würden gewiß, wenn auch für die ersteren jene Behandlung der Erziehung vorteilhaft wäre, die ungebildeten und weniger frommen die Erziehung verderben. Der Zwiespalt wird immer größer werden. Zweitens, die entgegengesetzte einseitige Ansicht — wir betrachten sie vorzugsweise vom Standpunkte des Staates; die Anwendung auf die Kirche macht sich von selbst — wäre diese. Wenn man den einzelnen Familien die Erziehung überläßt, so würden zwar einige dieser Pflicht genügen, andere dagegen in keiner Weise. Nun aber ist nicht möglich, wenn auch ohne Irrtum vorher erkannt werden könnte, welche Familien gut erziehen würden und welche nicht, die Kinder der ersteren von der Familie selbst, die der anderen vom Staat erziehen zu lassen. Eine solche Trennung würde den Gesamtzustand erschüttern. Um dieses zu verhüten, müßte der Staat auch der ersten Klasse das Recht nehmen,

die Kinder zu erziehen. Dann wäre das beste, wie Platon in seiner Republik auch aufstellt,*) die Kinder gleich bei der Geburt dem Staate zu übergeben. Dann hörte auch das besondere Interesse der Eltern an den Kindern auf; es wäre eigentlich gar kein Hauswesen mehr. Es ist die Verbindung der Männer und Frauen nur eine vorübergehende, unter dem Gesetze des Staates stehend. Ein wesentliches Element des menschlichen Lebens würde verloren gehen und der Sittlichkeit im höchsten Grade entgegen gewirkt werden.**)

Bei beiden Extremen können wir uns demnach nicht beruhigen; sie müssen gebunden werden. Wir haben in dem früheren schon etwas gefunden, was wir als Auskunftsmittel anwenden können. Wenn nämlich auch die Erziehung von ihrem Anfange bis zum Ende ein Ganzes bildet; so zerfällt sie doch ihrem Charakter nach in zwei verschiedene Perioden.***) Die physische Fürsorge, die mit dem Anfang des Lebens beginnt und von der Natur in der Eltern Hände gelegt ist, geht durch die erste Periode hindurch, vermindert sich nur allmählich. In der ersten Periode gehört die Erziehung dem Hauswesen an. In der zweiten Periode entsteht eine neue Aufgabe; es treten Bedürfnisse ein, wodurch Hilfe postuliert wird. Die Eltern allein können die Aufgabe nicht lösen und die Bedürfnisse nicht befriedigen. Es würde auf diesem Punkt der Anteil des Staats an der Erziehung angehen, und der Staat mit der erforderlichen Unterstützung hinzutreten; ihm liegt es dann ob, entweder das Minimum, diejenigen zu bezeichnen, die den Eltern die Aufgabe lösen helfen; oder das Maximum, den Eltern die Erziehung in der zweiten Periode ganz abzunehmen. Unser Zustand der Dinge ist auf eine solche Ausgleichung basiert, freilich unter verschiedenen Modifikationen. Eine bestimmte Grenze zwischen beiden Perioden giebt es nicht; es ist ebensowenig ein bestimmtes Verhältnis des Anteils der öffentlichen Einwirkung auf die häusliche Erziehung in der allerersten Zeit, noch des Anteils der Eltern und deren Einfluß auf die öffentliche Erziehung gegeben. Wollten wir hierüber entscheiden, dann wäre die Aufgabe, das öffentliche Leben zu betrachten und die verschiedenen Formen des Staats und des Hauswesens zu prüfen, eine politische Betrachtung, zwar höchst notwendig und

*) Plat. de republ. Lib. V. p. 460. *οὐκοῦν καὶ τὰ ἀεὶ γιγνόμενα ἔκγονα παραλαμβάνουσαι αἱ ἐπὶ τούτων ἐφεστηκυῖαι ἀρχαί, εἴτε ἀνδρῶν, εἴτε γυναικῶν. εἴτε ἀμφότεραι. — Τὰ μὲν δὴ τῶν ἀγαθῶν, δοκῶ, λαβοῦσαι εἰς τὸν σηκὸν οἴσουσι παρά τινας τροφούς, χωρὶς οἰκούσας ἔν τινι μέρει τῆς πόλεως.* — Ähnliches bei Charles Fourier und dessen Schülern.

**) Vergl. Schleierm. Einleitung zu Platons Staat S. 36.

***) Da aber die angeborene Ungleichheit und die Differenz der Stände immer eine verschiedene Bildung voraussetzt, so spaltet sich im Verlauf der zweiten Periode die Erziehung in Stufen; die Wahl aber des Berufs bedingt einen neuen Abschnitt, nämlich die dritte Periode.

wichtig, aber uns über unsere Grenze hinausführend. Ich sehe keinen anderen Rat, als die Untersuchung hier abzubrechen und zu sagen, wir müssen an die jetzt bestehende Form der Erziehung unsere Theorie anschließen; die weitere Entwicklung der Theorie wird dann wohl auch in Rücksicht auf diesen jetzt noch unklaren Punkt Aufschluß geben. Ehe wir aber die Theorie in ihren allgemeinen Maximen darlegen können, haben wir noch eine wichtige Frage zu berücksichtigen, nämlich:

Ob und inwieweit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter.

Wenn wir diese Frage auch nur im allgemeinen beantworten wollen, so müssen wir wiederum Rücksicht nehmen auf das doppelte Ziel der Erziehung, nämlich das Tüchtigmachen für die größeren Lebensgemeinschaften und die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit. Was das letzte betrifft, so ist kein so großer Unterschied zwischen beiden Geschlechtern, daß nicht diejenigen Principien, denen man bei der Entwicklung der Eigentümlichkeit des männlichen Geschlechtes folgt, auch auf das weibliche Geschlecht Anwendung zuließen; ist auch der Unterschied der geschlechtlichen Natur so allgemein durchgehend, daß man daraus auch ein anderes Verhältnis der persönlichen Eigentümlichkeit folgern könnte, so müssen doch die Maximen für die Behandlung der Eigentümlichkeit als solche dieselben bleiben.

Ganz anders stellt sich die Sache dar, wenn wir auf das zweite sehen, auf die Qualifikation, die jeder im gemeinsamen Leben erhalten soll. Das weibliche Geschlecht tritt im Staat nicht hervor; es scheint das Interesse an demselben also für die Weiber geringer zu sein. — Was die Kirche betrifft, so ist zwar allgemeine Meinung, daß die Religiosität bei dem weiblichen Geschlechte größer sei als bei dem männlichen; aber in dem gegenwärtigen Kulturzustande geht doch fast durch alle Kirchengemeinschaften der Satz hindurch: mulier taceat in ecclesia. Für das allgemeine gesellige Leben läßt sich nichts Bestimmtes aufstellen, ohne einen bestimmten Standpunkt anzunehmen, da hier nach Raum und Zeit die größten Verschiedenheiten sind. Es finden sich Völker, unter denen das weibliche Geschlecht vom geselligen Verkehr ausgeschlossen ist, wie von der unmittelbaren Teilnahme an den gemeinsamen Angelegenheiten des Staats und der Kirche: aber auch andere, unter denen das weibliche Geschlecht im geselligen Verkehr herrscht und um so mehr hervorzutreten scheint, jemehr es in jenen beiden zurücktritt. Wir dürfen, wiewohl die Entscheidung darüber, welches in jeder Beziehung das Richtige sei, außer unserem Gebiete liegt, diesen Gegenstand doch nicht ganz unbestimmt lassen. Denn da die Erziehung und der gesellige Zustand beständig auf einander wirken, so würden wir, wäre die Beziehung des weiblichen Geschlechtes zu dem geselligen Zustand unentschieden, keinen

Maßstab haben, an welchen die für das weibliche Geschlecht aufzustellenden Erziehungsmaximen angelegt werden könnten.

Lassen Sie uns versuchen, der Sache von einem anderen Punkt näher zu kommen. Wenn wir die Geschlechtsdifferenz als ein Durchgehendes betrachten, so müssen wir die leibliche und geistige Seite derselben sondern. Die leibliche ist schon mit der Geburt und vor ihr gegeben, wenn auch die Funktionen, die auf die leibliche Differenz sich beziehen, erst später eintreten. Die geistige Differenz, die man doch nicht ableugnen kann, wenn auch die Erziehung noch so sehr dahin wirken wollte sie aufzuheben, besteht gewiß auch von Anfang an, entwickelt sich aber erst allmählich. So lange sie noch nicht entwickelt ist, sondern nur aus der leiblichen Erscheinung präsumiert werden kann, giebt es auch keine eigentliche Bezugnahme der Erziehung auf sie. Daher können wir wohl sagen, in einer gewissen Zeit des Lebens stelle die Differenz der Geschlechter sich nicht so dar, daß die Erziehung durchaus eine verschiedene werden müsse. Es giebt eine Periode, während der die Erziehung für beide Geschlechter dieselbe sein kann. Freilich ist das nicht absolut zu nehmen. Wir haben zwar früher von der eigentlich physischen Erziehung abstrahiert; je mehr wir aber der Anwendung uns nähern, desto mehr müssen wir auch die leibliche Seite bei der Erziehung berücksichtigen. Ist nun bei den Geschlechtern leibliche Differenz, und muß die physische Erziehung auf diese sich beziehen, so wird auch in der ersten Periode der Erziehung in dieser Rücksicht eine Verschiedenheit in der Behandlung der Kinder notwendig sein. Deshalb schränken wir jene Bestimmung, daß die Erziehung in der ersten Periode für beide Geschlechter dieselbe sei, insoweit ein, daß wir sagen, auch in dieser Periode höre die Erziehung auf, eine gemeinschaftliche zu sein, je mehr sie auf das Leibliche sich beziehe. — Was aber begründet den Unterschied, und inwieweit ist die Erziehung des weiblichen Geschlechtes verschieden von der des männlichen? Das weibliche Geschlecht tritt zwar im öffentlichen Leben des Staates sehr zurück; aber das Hauswesen ist doch das erste organische Element des Staates und die notwendige Grundlage desselben; er ist selber nur ein Aggregat von Hauswesen. Von dem häuslichen Leben hängt das Wohl des Staates ab. Sagen wir nun, der Wert der Frauen in Bezug auf das bürgerliche Leben sei beschränkt auf ihre Thätigkeit im häuslichen Leben, so ist doch nun nicht infolgedessen das Intresse des Staates an ihnen aufgehoben. Sie treten im Staat zwar nicht hervor; aber das gilt ja auch von einer großen Masse von Männern, die eine Gewerbsthätigkeit haben. Die Differenz des Geschlechtes läßt sich subsumieren unter die Differenz des Berufs. Das weibliche Geschlecht hat im Staat einen besonderen Beruf.*)

*) Vergl. Philosophie des Staates von Dr. Hugo Eisenhart, Leipzig 1843. Drittes Kapitel. Fundament des Gemeinwesens. S. 66 u. folgd.

Jenes Zurücktreten beschränkt sich nur darauf, daß der Staat kein Interesse daran hat, im weiblichen Geschlechte die Entwicklung hervorzubringen, die denjenigen notwendig ist, die im Staate leitend auftreten. — Dasselbe werden wir von der kirchlichen Gemeinschaft sagen. Da aber nun das, was der besondere Beruf des weiblichen Geschlechts erforderlich macht, nicht in dem ersten Lebensalter zur Sprache kommen kann, so kann wenigstens nicht allgemein festgestellt werden, daß die weibliche Erziehung in jeder Beziehung eine andere sein müsse, auch auf der Stufe der Erziehung, wo noch nicht diejenigen, welche für die höhere Bildung sich eignen, von den anderen getrennt sind. — Da wir aber wohl eine Erziehung nach denselben Regeln, nach demselben Typus zu unterscheiden haben von einer gemeinschaftlichen, so ist im vorstehenden nicht gesagt, daß wenn die Erziehung nicht eine verschiedene sei, sie auch zugleich eine gemeinschaftliche sein müsse. — Wir können aber noch mehr hinzusetzen. Indem unstreitig das weibliche Geschlecht im Hauswesen eine bedeutende pädagogische Thätigkeit ausübt, zuerst sogar überwiegend in die Erziehung eingreift, so ist dieses doch eine auf das Ganze sich beziehende leitende Thätigkeit, und es ist von großer Bedeutung, daß der Anfang der Erziehung, der ganz der Mutter anheimfällt, ein richtiger sei. Wenn wir nun zwei Bildungsstufen zunächst unterschieden haben, aber eine bestimmte, scharfe Abgrenzung für etwas Willkürliches ansehen mußten, so müssen wir voraussetzen, es könne sehr häufig vorkommen, daß die ersten Elemente einer solchen pädagogischen Thätigkeit, die eigentlich der höheren Bildungsstufe angehört, doch schon teilweise in die Periode fallen, in der noch nicht die beiden Klassen von einander geschieden sind. Ist nun die Erziehung nicht bloß nach demselben Typus, sondern auch eine gemeinschaftliche für beide Geschlechter, so wird das weibliche Geschlecht nicht von der Kenntnis dieser Elemente ausgeschlossen werden können. Ist aber die Erziehung keine gemeinschaftliche, so werden alle die Elemente, die zur zweiten Bildungsstufe gehören, wegbleiben. Allein immer kommen doch schon vor in der ersten Periode der Erziehung Ahnungen, Beziehungen auf die höhere Stufe; da nun die Leitung in der ersten Periode vorzugsweise dem weiblichen Geschlechte zukommt, diese Beziehungen demnach den Müttern wenigstens klar sein müssen, so wäre wünschenswert, daß auch das weibliche Geschlecht tingiert würde von demjenigen, was der höheren Bildungsstufe eignet. Nehmen wir noch hinzu, daß alles Wissenschaftliche in die zweite Periode hineingehört, die Vorübungen dazu aber schon in der ersten Periode ihre Stelle finden, so werden wir wohl keinen Grund haben, das weibliche Geschlecht von der Teilnahme an diesen Vorübungen auszuschließen. — So verringert sich der Unterschied immer mehr.

Endlich müssen wir noch fragen: Ist das etwas Wesentliches und Naturgemäßes, daß das weibliche Geschlecht in der bürgerlichen Gesell-

schaft zurücktritt, oder ist dieses zufällig und willkürlich? Die Frage ist nicht leicht zu beantworten. Nicht nur neuerdings, sondern von Anfang an*) hat auch die Ansicht, die unserer Sitte und Verfassung entgegensteht, ihre beredten Verteidiger gefunden. Eigentlich liegt die Frage außer unseren Grenzen. Da wir aber schon dem Resultate, das aus einer entgegengesetzten Lage der Dinge hervorgeht, so nahe getreten sind, so können wir uns kaum enthalten, den Versuch zu machen, wie weit sich die Sache lösen läßt.

Wir haben zwei große Erscheinungen zu betrachten. Das eine ist eine Naturbasis, die Bestimmung des weiblichen Geschlechts rücksichtlich der Fortpflanzung. Die Schwangerschaft, das Gebären, die erste Ernährung macht ein partielles Zurücktreten aus dem öffentlichen Leben notwendig. So ist denn allerdings das öffentliche Leben des weiblichen Geschlechts durch die Natur schon in gewissem Maße begrenzt.

Das zweite ist eine geschichtliche Erscheinung. Gehen wir auf frühere Zustände zurück, und halten wir uns die allmähliche Entwicklung des menschlichen Geschlechtes vor, so finden wir auf der niedrigsten Kulturstufe das Weib zurückgedrängt bis nahe an Knechtschaft. Dagegen fast überall, wo eine höhere Bildung Eingang gefunden hat, nimmt die Ungleichheit ab. So lange daher die Kultur fortschreitet, müssen wir es natürlich und notwendig finden, daß die Ungleichheit und das Zurücktreten des weiblichen Geschlechts im Abnehmen sein werde. Wir können keine andere notwendige Grenze setzen, als die von der Natur selbst bestimmte. Dann ist also das verschiedene Verhältnis des weiblichen Geschlechtes zum öffentlichen Leben anzusehen teils als auf einem nationellen Grund ruhend, teils als einen verschiedenen Zustand der Bildung anzeigend.

Was ist nun das Resultat aus allem? Ein sehr unbestimmtes. Festzuhalten ist nur dieses: Es wird eine Periode der Erziehung geben, in der auf die Geschlechtsdifferenz nicht weiter Rücksicht zu nehmen ist, als insofern die verschiedene leibliche Konstitution es notwendig macht; daß aber dann verschiedene Abstufungen sich machen lassen in Beziehung auf die Teilnahme des weiblichen Geschlechtes an dem, was die Entwicklung des männlichen Geschlechtes befördert. Unsere Theorie muß sich also einmal an den gegebenen Zustand anschließen; aber freilich auch hier, je nachdem die Verhältnisse der Sittlichkeit gemäß sind, entweder gegenwirkend oder unterstützend. Sodann ist mit Rücksicht auf die zweite Stufe der Erziehung die Frage aufzuwerfen: Wie ist die weibliche Erziehung so einzurichten, daß auf der einen Seite nichts geschieht, was durch die Naturbestimmung des

*) Platonis de republ. Lib. V. p. 455 e. 456 a. seq.

Weibes vergeblich gemacht wird, auf der anderen Seite dem weiblichen Geschlechte so viel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation notwendig ist, damit, wenn es im Gange der Dinge läge, daß die Ungleichheit noch weiter abnimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke. Weiter können wir im allgemeinen nicht gehen.

Da die Erziehung von Anfang bis Ende eine ist, so würden wir, wenn wir nun sogleich die verschiedenen Perioden und Abstufungen behandeln wollten, eine Menge von unnützen Wiederholungen zu machen haben. Wir werden, um diese zu vermeiden, die allgemeinen Maximen, die für alle Perioden und jede Stufe dieselben sind, voranschicken und dann die Einteilung in Perioden anknüpfen und die Perioden nacheinander behandeln.*)

---

*) Die Vorlesungen 1820/21 beschließen die Einleitung mit folgendem:

Über die Anordnung des Ganzen.

Wie können wir nun das ganze Geschäft der Erziehung anordnen? Erstens haben wir zwei Hauptaufgaben gefunden; die eine, die persönliche Eigentümlichkeit des Einzelnen hervorzulocken; ihr Charakter ist positiv. Die zweite, den Menschen für die Gemeinschaft tüchtig zu machen. Diese zerfällt selbst wieder in diese verschiedenen Aufgaben, politische Erziehung in ihrer zwiefachen Richtung, nämlich das Hineinbilden in die Nationalität und in die Sitte; scientifische Erziehung hat den Anteil des Einzelnen an dem gemeinsamen Erkennen zu ihrem Gegenstande; die dritte ist die religiöse. Von diesen drei Aufgaben haben wir gesagt, daß sie mehr einen negativen Charakter haben, d. h. die nachteiligen Einwirkungen aufheben. — Zweitens haben wir drei Perioden der Erziehung unterschieden mit Bezug auf die nur allmählich und nicht gleichzeitig sich entwickelnden Vermögen des Menschen. Das natürliche Ende der Erziehung ist nämlich dann eingetreten, wenn die Selbstthätigkeit des Einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge, alles, was seinem Wirken vorteilhaft ist, durch die eigene Willenskraft auf bewußte Weise zu unterstützen, überlassen darf. Nun aber entsteht die Kraft des Willens und die Vollständigkeit des Bewußtseins erst allmählich, und während dieser Entwicklungszeit wird das Verfahren in der Erziehung ein anderes sein müssen, als wenn sich die Erziehung ihrem Ende nähert. Im ersten Anfang der Erziehung ist die Selbständigkeit noch auf keinem Punkte entwickelt; im Zögling selbst ist ein Gefühl der Hilfsbedürftigkeit; es wird dadurch die Thätigkeit des Erziehers anders bestimmt, indem ihm die Receptivität des Kindes entgegenkommt. Es ist hierin ein fließender Unterschied angedeutet, den wir uns schon mehr in einen festen umgewandelt haben, um daraus die verschiedenen Perioden der Erziehung abzuleiten. (Persönliche Autorität, Gemeingeist.)

Drittens ergaben sich uns aus dem Gegensatz, aus welchem wir die beiden Hauptaufgaben der Erziehung entwickelten, die Gründe zur Bestimmung des Inhalts oder des Materials der Erziehung; die Gründe des Wechsels der Form oder die Bestimmung des Formalen konnten wir nicht ebenso vollständig aus diesem Gegensatz entnehmen, und mußten diese aus anderen Betrachtungen herleiten. Wir fanden den Gegensatz zwischen höherer und niederer Erziehung,

Privat- und öffentlicher, negativer und positiver Erziehung, und die Untersuchung über das Verhältnis der Erziehung zu den Resultaten der Einwirkungen, die außer ihr stattfinden, bestimmte uns die Grenzen nach außen. Wir werden dieses auf alles anwenden müssen, was sich auf die verschiedenen Gebiete und Perioden bezieht. Und daran knüpfte sich die Betrachtung über das Verhältnis des einzelnen Teiles der Erziehung zum Ganzen, denn darauf läßt sich die Frage reduzieren, ob man bei der Erziehung den Moment aufopfern müsse. Wir antworteten, man müsse den einzelnen Moment zur Totalität des Geschäfts erheben; und dieses sei der Probierstein, an dem sich die Richtigkeit des pädagogischen Verfahrens zu bewähren habe. Auch diese Regel über das Verhältnis des einzelnen Teiles zum Ganzen geht wieder durch alle Perioden und Gebiete der Erziehung hindurch. Erfüllen wir nun alle Bedingungen, die auf diese Weise uns gestellt sind, so wird unsere Theorie gut sein. Daß sich alles, wie es sich uns allmählich ergeben hat, zu vereinzeln scheint, ist bei Kunsttheorieen überhaupt nicht zu vermeiden.

Aber wie ordnen wir nun alles am bequemsten an? Es ist wohl das natürlichste, daß wir mit demjenigen anfangen, was sich aus den letzten Betrachtungen ergeben hat, weil sich dieses beständig durch alle Gebiete und Perioden der Erziehung hindurchzieht. Es wird gleich sein, daß und wie die erziehende Thätigkeit unterstützen muß, was ihren Zweck befördert, und hemmen, was ihm entgegen ist; und auf diese Weise brauchen wir nichts vom Gebiete der Erziehung zu anticipieren, sondern können von der allgemeinen reinen Idee ausgehen. Hieraus werden sich uns gewisse allgemeine Regeln ergeben, die uns in dem Speziellen leiten. Die Teilung in Perioden, die Beziehung auf die verschiedenen Gebiete und die einzelnen Unterrichtsgegenstände wird als das Spezielle dem Allgemeinen sich anschließen.

Erster allgemeiner Teil.

Die allgemeinen Maximen der Theorie der Erziehung.

Um die allgemeinen Maximen, welche wir der Erziehung zum Grunde legen, aufzufinden und darzulegen, haben wir auf die bisher entwickelten Hauptpunkte zu sehen, nämlich auf die Differenz der pädagogischen Thätigkeit, Unterstützung dessen, was abgesehen von der Erziehung von selbst geschieht, Gegenwirkung gegen das, was auch von selbst geschieht, mag es nun von außen kommen oder aus dem Inneren der Jugend selbst sich entwickeln; auf den Zweck der Erziehung, das Verhältnis des Universellen in der Erziehung zu dem Individuellen, nämlich das Tüchtigmachen für die Gemeinschaft und die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit.

Wir wollen damit beginnen, zu betrachten

Das Verhältnis der pädagogischen Thätigkeit zu den anderweitigen Einwirkungen, insofern sie ihr zuwider sind.*)

Nach der vorläufigen Feststellung haben wir zweierlei ins Auge zu fassen, das, was von außen her gewirkt wird, und das, was von innen heraus sich entwickelt. Ob aber beides nach derselben Maxime behandelt werden kann oder nicht, ob es aus einem allgemeinen Princip zu bestimmen ist: davon erst in der Folge. Die Voraussetzung ist diese, daß die pädagogischen Thätigkeiten von zufälligen Einwirkungen umgeben sind, von Reizen, die von außen auf den Zögling einwirken, oder aus seinem Inneren entstehen, und die, weil die Idee des gemeinsamen Lebens in allen nicht gleich ist, dem, was die Pädagogik bezweckt, oft widersprechen. Je mehr sich dergleichen wiederholt, und je tiefer es eingreift, desto stärker muß auch die Gegenwirkung sein, desto weniger können befördernde Einwirkungen da sein, desto schwieriger erreicht auch die Erziehung ihr Ziel.**)

---

*) Vgl. Vorles. 1814, Stunde 10.

**) Vorles. 1820/21. Wenn die Aufgabe der Erziehung in Beziehung auf die feindseligen Einwirkungen auf bestehende Unvollkommenheiten zurückweist und

Es liegt hier eine zwiefache Möglichkeit, dies zu verhüten, uns vor;*) zuerst, man kann überall, wo eine solche widerstrebende Erscheinung sich zeigt, alsdann auch sogleich, nach Maßgabe, wie die Erscheinung sich kräftig erweiset, eine Gegenwirkung, die diese überwindet, in Anwendung bringen; zweitens, man kann versuchen, jene Erscheinung abzuwehren, damit sie nicht störend in das Geschäft der Erziehung eingreife.

Maxime des Gewährenlassens und des Behütens.

Das letztere scheint beim ersten Anblick das vorzüglichere zu sein. Das Verhüten kann nur geschehen, wenn der Zögling gewissermaßen isoliert wird; dadurch werden dann keine anderen Thätigkeiten gehemmt, sondern können ungestört fortgehen, und die Unterstützung wird nicht gehindert. Wogegen wenn man die nachteiligen Einwirkungen erst eintreten läßt, eine entgegengesetzte Thätigkeit erfolgen muß; während

---

Gegenwirkungen notwendig macht, so ist von hier aus eine reine Lösung der Aufgabe nicht möglich. Es lassen sich alle ethischen Aufgaben rein lösen, ohne daß die Pflichten irgendwie kollidieren, so lange alle Elemente rein sind. Sobald aber das Böse konkurriert, ist die reine Lösung nicht mehr möglich. Wenn man meint, es sei diese sehr leicht zu finden, man dürfe das Böse nur bestrafen, so setzt dies voraus, daß es sittlich sei, Gewalt zu gebrauchen. Es ist aber die ganze Theorie, auf welche diese Ansicht und das daran sich schließende Verfahren gestützt wird, noch immer eine bestrittene und voll von Schwierigkeiten; es ist in ihr etwas nicht Sittliches, weil jede Gewalt unsittlich ist. Je mehr wir uns dessen von Anfang an bewußt sind, daß von den Gegenwirkungen aus, welche das Böse voraussetzen, eine reine Lösung unserer Aufgabe nicht möglich ist, desto reiner werden wir verhältnismäßig die Aufgabe lösen können.

*) Die Vorlesungen von 1820/21 dehnen dies noch weiter aus, nämlich so: Der erste Punkt, von wo aus man zuweilen den Angriff gegen das der Erziehung Widerstreitende versucht hat, fällt außerhalb des Gebietes der Pädagogik. Das Leben bietet uns eine chaotische Gestalt dar; alle Einwirkungen, die aus diesem chaotischen Gebiete dem Erzieher entgegentreten, müssen zur Gegenwirkung Veranlassung geben. Man hat deshalb gemeint, es sei dies chaotische Gebiet, insoweit es in die Erziehung eingreift, zu ordnen; die Pädagogik müsse die Sache im ersten Anfang angreifen. Es würde das allerdings das nächste sein, aber auch das Minimum der Pädagogik; ja wir würden auf diese Weise ganz aus dem Gebiete der Erziehung hinausgehen. Mag man die Erziehung mehr als häusliche oder als öffentliche betrachten, so ist doch gewiß, daß dann erstens das Hauswesen und zweitens das Gemeinwesen erst vollkommen geworden sein müßten, wenn man alle störenden Einwirkungen abschneiden wollte. Aber so wie es nicht das Geschäft der Pädagogik sein kann, das Hauswesen als solches zu ordnen, so gehört es auch nicht zur Pädagogik, das Gemeinwesen zu organisieren, sondern dies eignet der Politik. — Oft an diesen außerhalb der Pädagogik liegenden Punkt streift der zweite. Man sagt nämlich: Wir können nicht die feindlichen Einwirkungen verhindern und abschneiden; aber wir wollen alles thun, die Jugend vor aller Berührung mit ihnen zu behüten. Dies ist die Maxime der Behütung. Und endlich hat man gesagt, man müsse die Berührung nicht scheuen, man lasse das Leben gewähren; die Maxime des Gewährenlassens. — Diese Maximen sind zu kombinieren. (Die behutsame, die kühne Maxime.)

dieser Zeit aber kann keine fördernde sein. — Dazu kommt noch eine andere Rücksicht. Wenn einmal, sei es von innen oder außen, in dem Zögling etwas hervorgerufen ist, wodurch die Erziehung gestört werden kann, weil es ihrer Absicht zuwider ist, so ist doch dabei immer eine Selbstthätigkeit. Die Erziehung, dieser Selbstthätigkeit sich widersetzend, muß sie schwächen; und doch sollte die Selbstthätigkeit durch die Erziehung gestärkt und unterstützt werden. Es ist dieses eine Unterbrechung der fördernden Thätigkeit und eine Störung des Verhältnisses zwischen dem Erzieher und dem Zögling, das ursprünglich durch die Unterstützung bedingt ist. Wenn auch in dem Erzieher eine Einheit des Zweckes ist, so gerät doch der Zögling in Unsicherheit und Schwanken, weil einmal Selbstthätigkeit angeregt, dann wieder gehemmt wird.

Das ist nun also die eine Seite der Sache. Wir müssen nun auch die andere in Betracht ziehen. Die Verhütung kann nicht anders bewirkt werden, als durch ein relatives Isoliertwerden des Zöglings. Nun ist aber das Leben und die mannigfache Einwirkung desselben so kompliziert, daß das Isolieren nichts hilft, wenn man nicht das System des Isolierens vollständig durchführt, so daß der Erzieher im stande ist zu berechnen, welche Einwirkungen erfolgen können, und die ganze Umgebung, in der der Zögling lebt, mit der Erziehung zu identificieren. Das nun ist ein schweres; und noch schwieriger, wenn sich in dem Zögling selbst der Erziehung Widerstrebendes entwickelt. Wenn man auch sagt, da die Lebensthätigkeit aus zwei Faktoren besteht, einem inneren und einem äußeren, und das Innere nur an dem Äußeren sich entwickelt, so werde schon, wenn man nur die äußere Veranlassung zu nachteiligen Erregungen in dem Zögling verhüte, der innere Reiz allmählich verschwinden und vertrocknen: so ist dabei nur sehr bedenklich, daß man ja nicht alle inneren Regungen, an welche sich dieses oder jenes Äußere anknüpfen kann, in dem Zögling kennt. Aber das Schwerste, ist es das Beste, so muß es doch angenommen werden.

Allein wenn nun auch das Schwerste gelöst würde, wenn das ganze Leben auf diese Weise mit der Erziehung identificiert, und die Umgebung durchaus mit der Idee derselben in Harmonie gebracht worden wäre: was wird der Erfolg sein? Nicht nur ahnen können wir, sondern es ist allgemeine Erfahrung, daß das Frische, Freie, Lebendige, Unmittelbare verloren geht. Die Freiheit, die Willensthätigkeit, insofern sie ein Ursprüngliches, Persönliches ist, wenn sie nicht sein soll der Wiederschein einer allgemein festgestellten Ordnung, kann nicht gedeihen; sie wird auf diese Weise gestört. Durch ein solches System der Behütung wird, wenn es vollständig durchgeführt wird, dasjenige, was man auf der einen Seite gewinnt, nämlich die Einheit des Lebens des Zöglings mit dem Ganzen, indem in ihm nichts dem gemeinsamen Leben Widersprechendes vorkommen würde, auf der anderen Seite wieder verloren.

Die jüngere Generation soll mit Stärke, mit Willenskraft ausgerüstet in das gemeinschaftliche Leben eintreten; sie könnte es aber nun, immer behütet, nimmermehr. Stimmt man uns noch nicht zu, dann bilde man sich ein vollständiges Isolierungssystem aus, etwa in der Art, wie in der Republik Platons die Principien zu einem solchen vorliegen.*) Denke man sich auch den Erzieher vollendet, so ist doch klar, daß der Zögling nun gar keine Gewöhnung und Übung haben wird, dem, was der Idee des gemeinsamen Lebens widerstreitet, Widerstand zu leisten. Ist in dem Leben, in welches er eintritt, gar nichts Widerstreitendes, dann wird der Zögling keinen Kampf zu bestehen haben, und das Isolierungssystem hat Gutes geleistet. Kann man aber eine absolute Vollkommenheit der religiösen und politischen Gemeinschaft nicht voraussetzen, so tritt der Zögling ohne alle Übung in eine Lage ein, in der er ohne Unterstützung selbständig wirken soll. Es wäre also besser, die Erziehung hätte da vorgearbeitet. Wenn wir noch weiter gehen und voraussetzen, daß unter solchen Umständen die Idee des Staates von innen heraus in der Jugend lebendig geworden wäre, und daß in diese Idee aller Kampf mit den Gegensätzen wohl keine Stelle würde gefunden haben, so wird sie hernach die ganze Idee aufgeben müssen und, in das gemeinsame Leben eingetreten, eine neue entwickeln.

Aber doch ist nun ebenso in Beziehung auf das Gegenteil wiederum klar, daß wer nichts von Isolieren und Behüten wissen will, sondern sagt, man solle das Leben, wie es ist, auf den Zögling wirken lassen und dann hernach die geeignete Gegenwirkung üben, der hebt die Harmonie zwischen dem Erzieher und dem Zögling auf. Wie ist da nun zu helfen? Es ist beides zu kombinieren, und das ganze Gebiet der pädagogischen Einwirkung muß zwischen beides geteilt werden. — Aber wie? Versuchen wir es auf diese Weise.

---

*) Platon verlangt nicht nur, daß denjenigen, die zu Hütern und Vorstehern erzogen werden sollen, kein Kunstwerk nahe trete, in dem nicht die Idee des Guten rein dargestellt sei, sondern die Jünglinge sollen überhaupt nur in einer Umgebung erzogen werden, in der von allen Seiten gleichsam eine milde, aus heilsamer Gegend Gesundheit herwehende Luft irgend etwas von schönen Werken für das Gesicht oder Gehör ihnen zuführe. Daher seine berühmte Diatribe gegen Homeros und Hesiodos, seine Entwicklung wie über die Götter müsse gedichtet werden, seine Ermahnung, welche Sorgfalt man auf die Gesänge und deren Begleitung zu richten habe. Vergl. das 2te und 3te Buch, besonders Buch 3, 401. Auch was er das phoinikische nennt, wie man nämlich müsse glaubhaft machen, daß die Befehlshaber und Krieger die Zeit der Erziehung nur wie einen Traum anzusehen hätten, sie wären damals unter der Erde gewesen (B. 3, 414), gehört hierher. Und endlich ist hier anzuführen Lib. VII. 541. *ὅσοι μὲν ἂν — πρεσβύτεροι τυγχάνωσι δεκετῶν ἐν τῇ πόλει πάντας ἐκπέμψουσιν εἰς τοὶς ἀγροίς. —*

Differentes Verhältnis der Maxime des Behütens in Beziehung auf die Zeit.

Wenn wir uns auf den Punkt der Beendigung der Erziehung stellen, so soll dann der Grad der Einsicht, der dem Einzelnen nach Maßgabe seiner Stellung im Leben zukommt, festgestellt sein, und ebenso der Grad der Willenskraft; Tugend und Verstand soll in ihm im gehörigen Maß entwickelt sein. Kennt der Einzelne nun nicht das Böse, was der Idee des gemeinsamen Lebens widerstreitet, so ist das ein Mangel an Einsicht, und seine Wirksamkeit würde erst nach einer Reihe nachteiliger Erfahrungen dem Ganzen förderlich sein. Ist seine Einsicht die rechte, und sie wird dies sein in dem Grade, als die Idee des Ganzen in ihm erwacht und er des Kampfes sich bewußt ist; fehlt es ihm aber dann an Übung im Streit, so wird doch das Leben ihm den Kampf anbieten, dem er nicht gewachsen ist. Leicht verleitet, wird er auch hier wieder seine Schwäche offenbaren.

Dem muß also vorgebeugt werden. Die Abwendung der Unwissenheit und Schwäche muß beim Eintritt in das selbständige Leben vollendet sein. Die Übung, wodurch dieses bewerkstelligt wird, kann aber nicht eher anfangen, als wenn die Erziehung in den Gegenden versiert, wo etwas der Idee des Ganzen Widersprechendes vorkommt und seinen Sitz hat. Vorher wird es eine Zeit geben, wo ein solches Hinstellen des der Idee Widerwärtigen, um dadurch zum Streit aufzufordern, nicht nötig ist; und die Bewahrung ist während dieser Zeit das Hauptprincip. Es wird aber dies etwas Abnehmendes sein und sein Ende gefunden haben schon vor dem Ende der Erziehung, d. h. das Freilassen des Lebens in seiner Einwirkung auf den Zögling muß in der letzten Periode seinen Ort haben und sich vollenden, so daß die Übung der Selbstthätigkeit im Kampf schon da vollkommen im Gang ist. — Von der anderen Seite scheint es eine Zeit zu geben, wo noch keine Behütung notwendig ist, weil das noch nicht erwacht ist in dem Zögling, worauf die äußeren Verhältnisse nachteilig einwirken können, so daß zur Abwendung dieses Nachteiles die Selbstthätigkeit zu erwecken noch kein Grund vorhanden ist. Das Einschließen ist nur etwas Erkünsteltes. *Es giebt gewiß im Anfang der Erziehung eine Zeit, während der Bewahrung und Behütung in vielfacher Hinsicht nur unnütze Sorge wäre, so wie am Ende der Erziehung der Kampf muß eingeleitet sein und geübt werden. In der mittleren Periode wird das Bewahren ein heilsames Element sein.* Die Natur stimmt selber damit zusammen. Nämlich alle bestimmten Lebensthätigkeiten sind in den ersten Anfängen schwach, bedürfen der Schonung; jeder Kampf würde sie zerstören. Je mehr sie aber gestärkt sind, je mehr sie durch die Behütung selbst gewachsen sind, um so mehr muß man suchen sie dem Kampf auszusetzen. — Lassen

Sie uns das an einem bestimmten Beispiel veranschaulichen. Wir wollen sagen, die Selbstsucht im Menschen sei dasjenige, was der Idee des gemeinsamen Lebens widerstreitet. Solche Einwirkungen also, die sie erregen könnten, würden eine Zeitlang verhütet werden müssen. Nachher aber wird eine Zeit kommen, wo man diese Einwirkungen zulassen muß, damit der Zögling sie kennen lerne und, sich seiner sittlichen Thätigkeit bewußt, dagegen streite. So lange das Kind aber noch gar nicht in einem Gegensatz gegen das gemeinsame Leben gestellt ist, d. h. so lange es noch keine Vorstellung hat vom Eigentum und von einem Widerspruch seines und eines anderen Willens, wird alle Bewahrung überflüssig sein. Sobald aber das Kind etwas hat, was sein ist, also auch einen eigenen Willen, dann würde die Periode der Behütung eintreten, d. h. das Entfernthalten solcher Beispiele, welche einen Streit des eigenen Willens mit dem gemeinsamen aufweisen, damit es von keiner mit dem allgemeinen Wohl in Widerspruch stehenden Verleitung berührt werde, sondern immer nur in der Gewöhnung der Harmonie bleibe. Eine andere Periode würde die sein, wo man nicht weiter zu hindern hätte, wenn dergleichen dem Kinde vor Augen tritt; zu befördern dagegen braucht man nie das Eintreten der Erscheinungen, die nachteilig einwirken. Daß in Rücksicht des Verhältnisses der Perioden untereinander keine plötzliche Unterbrechung, sondern überall ein allmählicher Übergang stattfindet, scheint sich von selbst zu ergeben. — Dies war zu sagen in Beziehung auf das differente Verhältnis des Behütens in der Zeit.

Differentes Verhältnis der Maxime des Behütens in Beziehung auf die Gegenstände.

Jetzt ist noch übrig, die Frage zu beantworten, ob nicht auch in Beziehung auf die Gegenstände, die hiebei konkurrieren, also in Beziehung auf das Materiale, ebenfalls ein differentes Verhältnis obwalte.*) Um diese Frage zu beantworten und um eine allgemeine Formel zu finden wird es nötig sein, die Erscheinungen zu klassificieren, in Rücksicht derer die gegenwirkende und behütende pädagogische Thätigkeit geübt werden müßte. Streng genommen würde dieses keine andere Aufgabe sein, als eine Verzeichnung des ethischen

---

*) Die Vorlesungen 1820/21 klassificieren die nachteiligen Einwirkungen 1) der Form nach; 2) dem Material nach. Formelle Klassifikation. Zwiefache Masse nachteiliger Einwirkungen; die eine läßt sich zusammenfassen unter dem Begriff des bösen Beispiels; böses Beispiel ist etwas nur insofern es Reiz hervorbringt und Nachahmung erweckt. Die andere Masse unter den Begriff der Hemmungen, der Gewalt, welche man auf die Jugend übt. Alles, was die Entwicklung hemmt, ist Gewalt; alles, was ihr eine falsche Richtung giebt, böses Beispiel.

Materielle Klassifikation, Unschönes, Unrichtiges.

Gebietes, ja aller Gebiete, auf welchen die Erscheinungen liegen, die pädagogische Thätigkeit hervorrufen und in Beziehung auf welche Fertigkeiten angeeignet werden sollen. So aber können wir nicht zu Werke gehen; wir müssen versuchen etwas Allgemeines aufzustellen.

Wir können uns alles, was Behütung oder Gegenwirkung notwendig macht, unter zwei Hauptformen bringen, das Unrichtige und das Unschöne, beides in allen Gebieten, von denen hier die Rede sein kann.*) Es giebt auf dem sittlichen Gebiete etwas, was wir das Unrichtige nennen, weil es mit sittlichen Sätzen streitet; es giebt anderes, was einen sittlich widerwärtigen Eindruck macht, z. B. Knauserei. Das Unrichtige widerspricht bestimmten Gesetzen, das Unschöne aber dem, was sich nicht unter bestimmte Formeln und Regeln bringen läßt, so daß man mit Bestimmtheit sagen könnte, wo es anfange und aufhöre. Ebenso im Gebiete der Fertigkeiten: was den Regeln einer Sprache widerspricht, ist unrichtig; aber ein holperichter Stil ist unschön. Ein drittes wird es nicht leicht geben. Denn jeder Widerspruch gegen eine pädagogische Thätigkeit wird entweder wahrgenommen unter der Form des Gedankens, also als das Unrichtige, oder unter der Form des Gefühls, also als das Unschöne. Eine dritte Wahrnehmung ist nicht vorhanden. Die Frage könnte nur sein, ob auch in den einzelnen Fällen bestimmt werden könne, was zu dem Unrichtigen und was zu dem Unschönen gehöre. Doch zuerst müssen wir sehen, ob die gegebene Einteilung auch unseren Bedürfnissen angemessen, ob sie uns förderlich sei. Dabei wird es darauf ankommen, ob sich beide Rubriken in einem bestimmten Verhältnis befinden zu den beiden anderen der Behütung und Gegenwirkung.

Für das Gebiet des Unrichtigen ist die Maxime der Behütung unnütz.

Es wird wohl wenig Beobachtung dazu gehören, um sich zu sagen daß das Unrichtige auf jedem Gebiet gebraucht werden könne, um das Richtige, d. h. die Regel, der es widerspricht, zu erläutern; ja daß es nicht möglich sei, die bestimmte Regel anzuschauen, ohne zugleich den Widerschein, das Gegenteil, das Unrichtige zu schauen. Auf diesem Gebiete würde also die Methode der Behütung verkehrt sein. Sehen wir zuerst auf das sittliche Gebiet. Wenn z. B. auf diesem Gebiete ein

*) Vorles. 1820/21. Unschön nennen wir in beiden Gebieten, dem universellen und individuellen, dasjenige, was offenbar aus einem inneren unvollkommenen Zustande hervorgeht, auf ein inneres Mißverhältnis schließen läßt. In der Entwicklung für die Gemeinschaft und in der Ausbildung der Eigentümlichkeit ist dagegen das Unrichtige dasjenige, was die Differenz zwischen dem inneren Zustande des Menschen und der Art, wie der Mensch in der Erscheinung sich präsentiert, darstellt.

Gebot oder Verbot aufgestellt wird, so entsteht sogleich auch der Gedanke: das soll ich thun, das soll ich lassen; so wird immer mit dem Richtigen zugleich das Unrichtige gegeben. Der Gedanke des Gegenteils ist schon mitgesetzt. Ob es dann Erfahrungsfälle giebt oder nicht, das kann für uns hier nicht von Bedeutung sein. Ebenso wenn wir auf solche Fälle sehen, die mehr dem Gebiete der Fertigkeit sich nähern. Wenn Regeln gegeben werden, die eine bestimmte Art und Weise ausdrücken, so werden auch hier die bestimmten Fälle des Falschen mitgegeben. Wenn ich die Regel gebe, das Verbum mit einem bestimmten Kasus zu konstruieren, so sind mit dem richtigen auch zugleich die unrichtigen Fälle gegeben. Es ist ein bestimmter Cyklus gegeben in dem, was der Regel zum Grunde liegt; was darüber hinausgeht, widerspricht der Regel; mit der Regel tritt auch die Ausnahme in das Bewußtsein, und es ist gleich viel, ob die Anschauung, eine wirkliche Erfahrung hinzukommt oder nicht.

Für das Gebiet des Unschönen ist die Maxime der Behütung an ihrer Stelle.

Der Unterschied liegt darin, daß das Unschöne sich der Bestimmtheit des Maßes entzieht. Denn wenn ich z. B. jemandem das Muster einer schönen Schrift vorlege, so ist keine bestimmte Zahl der möglichen Abweichungen mitgegeben. Um Unschönes hervorzubringen, muß eine besondere Neigung zum Unschönen vorhanden sein. Diese Neigung aber wird dann durch Beispiele Vorschub bekommen. Kann man bestimmt annehmen, die Produktionskraft für das Gute oder Schöne sei da, so ist nötig, diesem Triebe so viel Musterbilder als möglich vorzulegen, damit er auf der Bahn des Schönen bleibe. Dagegen wenn man eine Neigung verspürt zum Unschönen, ist es heilsam, solche Beispiele fern zu halten. durch welche die Neigung aufgeregt werden könnte.*)

---

*) Vorlesung 1820/21: Es ist zwar der Gegensatz zwischen dem Unrichtigen und Unschönen nur ein relativer, denn es giebt im Menschen nichts rein Mechanisches, so daß also auch bei dem Unrichtigen allerdings immer ein innerer Mangel zum Grunde liegt; allein der Unterschied ist doch nicht zu verkennen. Das Unrichtige wirkt immer überwiegend auf dem mechanischen Wege der Nachahmung. Alles Äußerlichwerden des Inneren beim Menschen leitet sich immer fort an den äußeren Einwirkungen, an den Äußerungen Anderer. Der nachteiligen Einwirkung falscher Beispiele wird dadurch entgegengewirkt, daß der richtige Prozeß in der Erziehung gemacht wird. Ganz anders beim Unschönen. Dies wirkt durch einen spezifischen Reiz. Es ist leicht zu ermessen, daß auf dem Gebiete des Unschönen das Verhältnis der nachteiligen Einwirkungen zu den positiven der Erziehung nicht dasselbe sein wird, wie auf dem Gebiete des Unrichtigen. Alles Unrichtige gehört mehr oder weniger in das Gebiet der Übung; Übung und Wiederholung ist zu seiner Aneignung erforderlich; es läßt sich also auch durch Übung wieder hinwegschaffen. Bei dem Unschönen ist Übung nicht erforderlich; auf weit leisere Weise schleicht es sich ein. Dem Unschönen tritt nicht das Schöne unmittelbar gegenüber. Das Unschöne liegt in einem Übergewicht des Sinnlichen, Leidenschaft=

Behütung in Bezug auf Unschuld.

Lassen Sie uns diese Sache noch aus einem anderen Gesichtspunkte betrachten. Es kommt hier wieder auf einen Gegensatz an, der sich aber in zwei verschiedene spaltet. Wir stellen gegenüber das Richtige und das Unrichtige, das Schöne und das Unschöne. Die beiden Glieder, das Unrichtige und das Unschöne, bilden nicht eine bloße Negation, sondern einen realen Gegensatz. Ein ähnlicher Gegensatz ist es, wenn wir einander gegenüberstellen das Gute und das Nichtgute oder das Böse. Zu dem Bösen gehört das Unrichtige und das Unschöne. Wir können aber auch hier noch weiter unterscheiden das Gute und Böse auf dem sittlichen Gebiet, und das Gute und Schlechte auf dem technischen Gebiet. Wenn nun in irgend einer Beziehung in der Seele dessen, der in der Entwicklung begriffen ist, der Gegensatz zwischen gut und böse und schlecht noch nicht zum Bewußtsein gekommen ist, so nennen wir das Unschuld. Wo noch kein Bewußtsein von dem Gegensatz ist, da ist auch keine Schuld. Zwar beziehen wir den Begriff der Unschuld meist auf den Geschlechtstrieb, aber das Wort spricht doch jenen weiten Sinn aus. Dies ist nun gerade der Terminus, der sehr häufig gebraucht wird, um die Methode der Isolierung zu rechtfertigen. *Man sagt, man müsse die Jugend so lange als möglich in der Unschuld bewahren.* Wäre diese Maxime unbedingt richtig, so müßten wir die obige Unterscheidung, zufolge der nicht durchaus die Maxime der Behütung befolgt werden kann, aufheben. Wir haben deshalb zu prüfen, in wie weit jene Forderung, die Unschuld zu bewahren, begründet sei; es wird uns das zur Probe dienen für die Richtigkeit der von uns aufgestellten Unterscheidung und Regel.

Wenn wir auf das Ende der Erziehung sehen, kann es da wohl heilsam sein, den Zögling an die großen Lebensgemeinschaften abzuliefern in dem Zustande der Unschuld? Der Einzelne, wenn er in dem Gebiet, in welches er eingetreten ist, eben so festgehalten würde, wie ihn die Erziehung durch die Behütung und Isolierung festgehalten hat, würde keine Neigung und keine Veranlassung haben gegen die Regel zu handeln, und könnte ohne Nachteil im Zustande der Unschuld bleiben. Sitte und Gesetz müßten das ganze politische Leben so gestaltet haben, daß das Unsittliche, Unschöne nirgend vorkäme. Aber es würde uns doch gleich ein Gebiet einfallen, wo wir dies verwerfen müßten. Auf dem *Gebiete der Erkenntnis* nämlich müßte

---

lichen, Ungemessenen; das Schöne hat seine Wurzel an dem Höheren, das sich im Menschen erst später entwickelt als das Gegenteil. So z. B. Selbstsucht früher als Gemeingeist. Es kann daher, ehe das Schöne sich entwickelt, das Unschöne ein solches Übergewicht erlangen, daß das Schöne nicht mehr Raum findet und die Gegenwirkung nichts fruchtet. Hier scheint also die behütende Maxime an ihrer Stelle zu sein.

doch der Gegensatz entwickelt, zum Bewußtsein geworden sein, wenn es anders ein Verhältnis geben soll zwischen der Erkenntnis und der bestimmten Thätigkeit des Menschen. Der Sündenfall ist der Übergang des Menschen von der Unschuld zur vollkommneren Erkenntnis. Sowie aber die Erkenntnis gesetzt ist, so ist auch das Bewußtsein des Gegensatzes gesetzt. Vollständig muß nun dieser Gegensatz entwickelt sein in denjenigen, welche die Erziehung leiten und das Geschäft der Behütung ausüben, Sitte und Gesetz feststellen. Entweder müßten wir annehmen, daß dies in einem gewissen Grade eine allgemeine Aufgabe, eine Thätigkeit aller Erwachsenen sei, oder daß eine Klassifikation zu machen sei, einige im Zustande der Erkenntnis, um alles zu leiten, während andere im absoluten Zustande der Unschuld wären. Die letzten, wenn man sie nämlich ganz von der Entwicklung der Erkenntnis zurückhalten könnte, würden sich nicht unfrei fühlen, weil sie nirgend Hemmungen ihrer Handlungen verspürten; denn ihre Handlungen wären gut, weil sie in Übereinstimmung gesetzt wären durch Gewöhnung und Behütung. Aber für die anderen würden sie doch die absolut Unfreien sein. Es wäre aber auch gar keine Mitteilung zwischen den ersten und den letzten möglich, wenn die Bedingung gestellt wäre, daß jene die Erkenntnis entwickeln, diese nicht. Die Mitteilung kann nur durch die Rede geschehen; die Rede aber spricht die Gedanken aus; wo Gedanken sind, wird auch Erkenntnis sein. Wäre nun für die einen die Erkenntnis verschlossen, so würde eo ipso die Gemeinschaft gleich Null gesetzt. Das Extrem läßt sich also hier nicht festhalten. Aber je weiter ein Teil des Ganzen davon entfernt ist, durch den Gedanken in seiner strengen Form geleitet zu werden, desto eher ist es möglich ihn auf dem Wege der Bewahrung und Unschuld zu einer Übereinstimmung mit dem Ganzen zu bringen.

Hier nun findet eine bedeutende Differenz statt zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht. Ersteres versiert mehr auf dem Gebiete des Gedankens, letzteres auf dem des Gefühls; es wird mehr durch das Gefühl als durch den Gedanken geleitet. Vorläufig würden wir also sagen können, daß für das weibliche Geschlecht, insofern es in der Erziehung von dem männlichen gesondert ist, ein größeres Gebiet für die Anwendung der Maxime der Isolierung und Behütung sich eröffnet, und daß diese Methode bei diesem Geschlechte weniger Nachteil haben wird als bei dem männlichen. Wir können uns diese Differenz von unsern gewählten terminis aus erklären. Wenn wir beide Geschlechter auf gleicher Stufe der Entwicklung vergleichen, so sehen wir immer bei dem männlichen Geschlechte die Neigung, den Gegensatz des Schönen und Unschönen auf das Gebiet des Richtigen und Unrichtigen zurückzuführen, also immer die strenge Form des Gedankens; dagegen bei dem weiblichen Geschlechte stets mehr die Neigung, das Unrichtige auf die Formel des Unschönen zu bringen.

Wie weit nun aber überhaupt ganz im allgemeinen die Maxime der Behütung ratsam sei, das wird daraus erhellen, wie weit der Zustand, in welchen die jüngere Generation eintreten soll, den Einzelnen mehr durch das Ganze gebunden sein oder frei läßt. Nämlich im ersten Falle wird natürlich die isolierende Maxime am stärksten hervortreten können; im letzten Falle wird die Behütung früher aufzuheben und überhaupt zu beschränken sein, weil dann die Erscheinung des Unrichtigen, Unschönen nicht fehlen wird und eine Basis des Widerstandes gelegt sein muß.

Differentes Verhältnis der Maxime des Behütens in Beziehung auf den Gegensatz zwischen inneren und äußeren Einwirkungen.

Nun aber sind wir auf den Punkt gekommen, wo wir noch eine andere Differenz müssen in Betracht ziehen. Wir sagten in Beziehung auf die Erscheinungen, denen entgegengewirkt werden müsse, es könne die Störung von außen und von innen kommen. Jetzt da wir eine neue Duplicität und bestimmte Resultate gefunden haben, fragt es sich, wie diese beiden verschiedenen Einwirkungen, der Gegensatz der inneren und äußeren Einwirkungen, sich dazu verhalten. Der Gegensatz zwischen dem Unrichtigen und Unschönen stellte sich uns, wenn auch nur relativ, fest; es ergab sich uns sodann, daß die Methode der Gegenwirkung überwiegend geeignet sei in betreff des Unrichtigen, die der Behütung in betreff des Unschönen; ebenso, daß beides verschieden zuzulassen sei für die verschiedenen Geschlechter, beides auch verschieden ratsam je nach dem Zustand, in welchen die erzogene Generation eintreten soll. So weit standen die Sachen fest. Nun handelt es sich um den Gegensatz zwischen den inneren und äußeren Einwirkungen. Es entsteht aber nichts durch Einwirkung von außen, wenn nicht eine innere Thätigkeit hinzukommt, und ebenso entfaltet sich kein innerer Impuls als Thätigkeit nach außen ohne Veranlassung von außen. Es ist also auch dieser Gegensatz nur ein relativer, aber doch ein Gegensatz. Die Einwirkung, welche eine pädagogische Thätigkeit hervorruft, ist eine von außen bewirkte dann, wenn sie im Inneren nicht würde entstanden sein, wenn nicht die äußerliche Veranlassung gegeben worden wäre; und eine Einwirkung, Erscheinung ist eine von innen kommende, wenn wir sagen können, diese Erscheinung würde doch von innen heraus sich entwickelt haben, wenn auch nicht gerade dies Äußere dazu gekommen wäre. Trägt nun dieser Gegensatz etwas aus in Beziehung auf die beiden Verfahrungsweisen der Behütung und Gegenwirkung? Das Angeborene lassen wir aus dem Spiel und verwandeln es uns bloß in etwas, was die Erziehung in irgend einem Momente vorfindet. Denken wir uns nun eine Neigung zum Unrichtigen und Unschönen schon innerlich gesetzt, so ist von

diesem Augenblick in Beziehung auf das bestimmte Gebiet die Behütung und Ausschließung überflüssig, nämlich was die Kenntnis der Sache betrifft; denn diese ist dann von innen schon gegeben. Also kann die Behütung nicht das Wissen um diesen Gegensatz des Unschönen und Unrichtigen verhindern. Aber von dem Augenblick an, wo die Neigung in eine bestimmte Thätigkeit auch übergeht, ist die Behütung eine notwendige, damit nicht durch das Beispiel die Neigung genährt werde. Hier scheint ein Widerspruch zu sein. Dann wäre die Methode nicht anwendbar auf diesem Gebiete. Allein es kommt nur darauf an, daß die Erscheinungen, die abgewehrt werden sollen, aus zwei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden, und daß in der Anwendung die daraus sich ergebenden Beziehungen bestimmt getrennt werden. Der Widerspruch hebt sich auf, indem sich das Bewußtsein überhaupt, und der auf den Willen wirkende Reiz trennen läßt. Ob eine solche Trennung möglich sei, könnten wir eigentlich nur aus einer Übersicht aller verschiedenen Fälle entnehmen; um die Untersuchung zu vereinfachen, reducieren wir diese Fälle auf unsere Einteilung in das Unrichtige und Unschöne. Zu dem Unrichtigen als solchem, wenn nicht etwas anderes damit verbunden ist, kann es eigentlich keinen Reiz geben. Zwar scheint, wenn wir auf das ethische Gebiet sehen, wo alle gesetzwidrigen Handlungen auch als unrichtige anzusehen sind, das Unrichtige als solches einen Reiz haben zu können. Allein es ist nicht das Gesetzwidrige, worin der Reiz liegt, sondern es ist in dem Materiellen der Handlung etwas, was ihn hervorbringt. Sobald die Jugend in den Bereich der Kenntnis des Gesetzes kommt, so ist die Kenntnis des Unrichtigen mit gegeben, aber nicht der Reiz, der immer in einem anderen seinen Ursprung hat. Also wäre es möglich beides zu sondern. — In Beziehung auf das Unschöne werden wir dieselbe Antwort finden, die wir in Beziehung auf das von außen Veranlaßte gegeben haben. Hier ist mit der Kenntnis des Schönen nicht zugleich Kenntnis des Unschönen gegeben; es müßte also verhütet werden, daß ein solches Bewußtsein entstehe. Das aber hat niemand in seiner Gewalt. Nehmen wir nun zusammen den Reiz, den das Unrichtige haben kann, und den Reiz, aus dem das Unschöne hervorgeht, und fragen wir: Was ist denn innerlich, was auf solche Art sich entwickeln kann, je weniger die Einwirkung von außen dominiert: so müssen wir sagen, wenn sich aus dem Inneren heraus eine solche Neigung zum Unrichtigen und Unschönen entwickelt, daß dies etwas Krankhaftes sei. Die Verhütung würde darin liegen, daß so etwas vor der pädagogischen Einwirkung nicht entstände, sondern daß immer vorher schon die pädagogische Thätigkeit wirke. Dies setzt aber eine aller Erfahrung vorangehende Kenntnis voraus; und zwar müßte dann diese Kenntnis eine ganz allgemeine sein, so daß man aus bestimmten Kennzeichen schließen könnte, welche

unrichtige Neigungen im Inneren eines Menschen gegeben sein. Es würde dabei alles auf die persönliche Konstitution ankommen. In dem Maß als man weiß, welche widerwärtige Neigungen in einem Menschen sich entwickeln werden, in dem Maß ist es möglich sie zu verhüten. Insofern hier das Besondere aus einem Allgemeinen erkannt werden soll, müßten wir auch dies Allgemeine vorher aufstellen. Wir werden dabei auf das Anthropologische zurückgeführt; ob insofern es Psychologisches ist oder Physiologisches, wissen wir noch nicht. Man müßte zunächst die Neigungen klassificieren. Fänden sich dann solche, die aus demjenigen sich entwickelt hätten, was nicht sein dürfte, dann müßte alsdann das präcautive Verfahren eintreten. Das Anthropologische aber, auf welches man zurückgehen müßte, wären die Temperamente, d. h. die Mischungsverhältnisse der einzelnen Lebensfunktionen. Nun haben wir uns die Grenze stecken müssen, nicht in andere Disciplinen hinüberzuschweifen und aus ihnen das Gesetz herüberzunehmen. Wir wollen uns also, ohne daß daraus etwas geschlossen werden soll, an die populäre Vorstellung der vier Temperamente halten. Die Fragen, welche wir zu beantworten haben, sind diese. Zuerst: Giebt es Kennzeichen, aus denen man, ehe noch das Temperament etwas Unrichtiges oder Unschönes entwickelt hat, das Temperament selbst erkennen kann? Zweitens: Giebt es Mittel das Unschöne zu verhüten? Es könnte freilich noch gefragt werden, ob denn mit den Temperamenten das Unschöne zusammenhange. Allein es ist nicht in Abrede zu stellen, daß jedes Temperament in eine besondere Art der Unsittlichkeit ausschlagen kann, ja daß jedes Temperament seine eigene Verrücktheit hat, d. h. die fix gewordene Krankheitsform dieser Konstitution. Denn abgesehen von einzelnen physischen lokalen Ursachen, wenn das Temperament über das Maß der Vernunft hinausgeht, so entwickelt sich die Verrücktheit, verschieden nach den Temperamenten; bei den phlegmatischen zeigt sie sich als Blödsinn, bei den cholerischen als Raserei, bei den sanguinischen als Tollheit, bei den melancholischen als Wahnsinn. Es giebt also gewisse Indicien, und es läßt sich verteidigen, die Unsittlichkeiten, die aus den einzelnen Temperamenten sich entwickeln, als eine Stufe zu der jedem Temperament eignenden Verrücktheit anzusehen. Allein die Vernunft, wie sie das zusammenhaltende Band des ganzen menschlichen Lebens ist, ist dies auch in Beziehung auf die einzelnen Erscheinungen der menschlichen Natur; insoweit sie die verschiedenen Funktionen des Lebens auch in ihrem mannigfachen Mischungsverhältnis zusammenhält, wird das Temperament auch ohne Unschönes zu offenbaren sich entfalten können. Wollen wir also in Beziehung auf die zuerst gestellte Frage nach Kennzeichen des Temperaments uns umsehen, so brauchen wir allerdings nicht erst abzuwarten, daß Unschönes sich entwickele, um aus diesem das Temperament zu erkennen. Das Unsittliche, was sich aus dem

Temperament entwickelt, ist nicht Manifestation des Temperaments an und für sich, sondern eine Manifestation des Mißverhältnisses zwischen den einzelnen Lebensfunktionen und der Vernunft als der höchsten Einheit. Ist nun hier eine Verhütung möglich? Es kann durchaus nicht die Aufgabe sein, die Entwicklung des Temperamentes selbst zu hemmen, sondern die ganze Aufgabe wird darin liegen, daß die Entwicklung der Vernunft unterstützt werde; und darin wird die Sicherheit sein, daß nicht das Maß zerstört werde. — Sieht man aber mehr auf dasjenige, was dem Anfange nahe liegt, daß es ebenso gewisse unrichtige Neigungen giebt, die mehr mit dem einen oder anderen Temperamente zusammenhangen, so fragt sich, ob man nicht vor der Entwicklung der Vernunft auf die einzelnen mehr sinnlichen Lebensfunktionen wirken könne. Da es nun doch immer gewisse Verhältnisse und Gegenstände giebt, an die sich das Unrichtige und Unschöne überwiegend anschließen kann, soll man die Berührung mit solchen Gegenständen oder das Entstehen solcher Verhältnisse hemmen? Dann würden wir immer zugleich auch das hemmen, woraus sich die menschliche Thätigkeit überhaupt entwickelt, und man würde soviel verlieren als gewinnen. Inwiefern aber nun — da wir doch Leibliches und Geistiges, entweder eines oder das andere, oder auch beides zusammen, bei solchen Differenzen voraussetzen müssen — Leibliches dabei im Spiel wäre, daß das Temperament sich bis zu einer gewissen Einseitigkeit entwickelte; und insofern die physische Entwicklung der Vernunftentwicklung voranginge und die Herrschaft der Vernunft untergeordnet wäre, also vorausgesetzt werden dürfte, daß man eine physische Einwirkung anwenden könnte: unter dieser Voraussetzung würde eine solche Einwirkung einzuschlagen sein, damit die Vernunftentwicklung nicht gehemmt würde, sondern leichter fortschreiten könnte. Wo es also rein physische Einwirkungen giebt gegen die Einseitigkeit des Temperamentes, da wird es richtig sein, daß man diese eintreten läßt, sobald sich ein Temperament einseitig hervordrängt. So, um ein Beispiel zu nehmen, könnte eine Beschleunigung des gehemmten Blutumlaufs in manchen Fällen förderlich erscheinen. Dies geht aber in das Physiologische hinüber; es wären dann immer die Ärzte um Rat zu fragen. Wenn diese übereinstimmten, daß bei diesem oder jenem Temperamente diese oder jene Vorzeichen sich fänden, und sie könnten zugleich Mittel zur Verhütung geben, so würde das in unsere präcavierende Methode gehören und das Einzige auf diesem Gebiete sein. — Dies scheint aber so sehr auf der einen Seite zu liegen, daß man versucht wird zu sehen, ob nicht auf der entgegengesetzten Seite etwas Entsprechendes ist. Das dem rein Leiblichen Gegenüberstehende ist das rein Geistige. Wir haben als möglich hingestellt, daß physisch eingewirkt werden könne, um den spezifischen Reiz abzustumpfen. Wir werden rein vom psychischen Gesichts-

punkt aus ebenso voraussetzen können, daß wir mit Beziehung auf die rein intellektuelle Entwicklung, auch ehe der krankhafte Reiz zum Vorschein kommt, der Vernunft eine Gewalt zu sichern im stande sind, um diesem Reiz zuvorzukommen oder seine Stärke abzustumpfen. Nun aber latitiert im Anfange des Lebens die Vernunft, die Entwicklung der Lebensfunktion geht voran, die Beziehung der Intelligenz darauf folgt immer erst nach. Es scheint also, als sei zunächst die Einwirkung auf die Intelligenz nicht das erste. Allein es giebt gewisse Lebensfunktionen, die sich erst später entwickeln, wenn es schon eine Thätigkeit der Intelligenz giebt; dahin gehört z. B. der Geschlechtstrieb; und man könnte wenigstens in Beziehung auf diese später hervortretenden Funktionen durch die Intelligenz, die schon in anderen Gebieten des Leben und in Bezug auf die früher hervortretenden Funktionen sich entwickelt hätte, dahin wirken, daß der krankhaften Entwicklung des Triebes vorgebeugt würde. Jedoch ist nicht zu leugnen, daß dieser Fall nur in Beziehung auf einzelne Funktionen eintreten würde und in eine spätere Periode des Lebens gehört. Wollen wir im allgemeinen der krankhaften Entwicklung des Reizes von der Intelligenz aus entgegenwirken, so müssen wir, da es einen Zusammenhang und eine Verwandtschaft der einzelnen Funktionen unter einander und ebenso eine Beziehung und einen Einfluß der Intelligenz auf jene giebt, eine Harmonie in dem Verhältnis der verschiedenen Lebensfunktionen und der Intelligenz zu erhalten suchen. In der richtigen Zusammenstimmung des Einzelnen liegt die Sicherheit gegen die abnorme Entwicklung, und von je mehr Seiten die Harmonie schon entwickelt ist, desto mehr Hoffnung ist, daß der Prozeß der Erziehung überhaupt regelmäßig werde vor sich gehen und abgeschlossen werden. Was aber kann das anders heißen, als daß hier ganz von selbst die präcavierende Methode übergeht in die unterstützende? Denn der Grund zur Harmonie ist in jedem Menschen gegeben, die Harmonie in jedem wenn auch auf eigentümliche Weise angelegt. Diese Harmonie fördern durch pädagogische Thätigkeit, heißt den im Menschen liegenden Keim, die Anlage zum Schönen, insoweit es auch das Gute unter sich begreift, unterstützen; und diese Unterstützung ist die beste Präcaution gegen die abnorme Entwicklung des Einzelnen.

So kommen wir also wieder auf die allgemeine Ansicht zurück, daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und die primitive ist, weil auch die andere Seite derselben, die Methode der Gegenwirkung und Verhütung, in die Unterstützung zurückgeht und nur notwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt.

Indem wir aber in Beziehung auf dasjenige, was sich rein von

innen heraus Krankhaftes entwickelt, als das vorzugsweise vorbeugende Mittel genannt haben die kräftigste Unterstützung in der Zusammenstimmung der Entwicklung der ganzen Anlage des Menschen in allen Lebensfunktionen, haben wir die physischen Präcautionsmittel noch ganz unbestimmt gelassen. Sie liegen aber auch an einem Ort, von dem wir erst später sehen werden, ob wir auf ihn werden Rücksicht nehmen können oder nicht. Vorausgesetzt, daß sich uns physische Präcautionen auch auf dem unmittelbaren Gebiete der Erziehung als notwendig ergeben werden, so würden doch auch sie nur Hilfsmittel sein dürfen, um die harmonische Entwicklung zu fördern. Sollten sie aber aus dem Gebiete der Erziehung auszuschließen sein, dann würden wir rein von der Intelligenz aus auch auf die animalische Seite des Lebens zu wirken haben. Gegenwirkungen aber bleiben jedenfalls notwendig, da auch ohnerachtet aller angewandten Präcautionsmittel häufig auch von innen heraus Krankhaftes sich entwickelt, und es würde nun, obgleich die Unterstützung die primitive Seite der Erziehung ist, dennoch zunächst unsere Aufgabe sein, die sekundäre Erziehung zu entwickeln.

Theorie der Erziehung insofern diese Gegenwirkung ist.*)

Indem wir die Theorie der Erziehung insofern sie sich als Gegenwirkung zeigt gegen dasjenige, was sich von selbst im Zögling der pädagogischen Aufgabe widerstreitend entwickelt, jetzt aufstellen wollen, wird zuerst notwendig sein den Umfang dieser pädagogischen Thätigkeit zu bestimmen und zu gliedern. Dies letztere kann nicht anders geschehen als so, daß wir einen Teilungsgrund unseres Gegenstandes, einen Gegensatz aufsuchen; wir werden aber dann mit der Gliederung auch zugleich den Umfang finden.

Gliederung und Umfang der Gegenwirkung.

Es ist bekannt, daß man gewöhnlich die Erziehung überhaupt als Gegenwirkung und Unterstützung einteilt in physische und moralische oder intellektuelle. Alle Einteilungen, die man gewöhnlich aufstellt, klingen zwar nicht so: aber sie beruhen doch immer auf dem Gegensatz von Leib und Seele, Natur und Geist. Es ist aber mit dieser Einteilung eine mißliche Sache, weil man fragen muß, wo Leib und Seele, Natur und Geist sich scheiden; und diese Grenze ist schwer zu bestimmen.

Sehen wir einmal von dem Gebiete der Erziehung ab und betrachten den Menschen in seiner vollständigen Entwicklung. Ist der Mensch vollständig entwickelt und dennoch eine Gegenwirkung notwendig, so setzt dies einen krankhaften Zustand voraus. Was aber hier auf Rechnung

*) Vgl. Vorles. 1814 Stunde 16, und Vorles. 1820/21, Die Gegenwirkung.

des Leiblichen und was auf Rechnung des Geistigen komme, darüber hören wir die verschiedensten Ansichten, und es verwirrt sich alles. Soll über einen Verbrecher geurteilt werden, so giebt es wohl kein Verbrechen, von dem der Verteidiger nicht einen leiblichen Grund aufsuchen könnte. Und auf der anderen Seite, wissen die Ärzte im Leiblichen nicht mehr aus und ein, dann suchen sie die Sache in das Geistige hinüber zu ziehen. Durch Geistiges Leibliches zu bewirken ist nicht schwer, und umgekehrt.

Ebenso ist es auf dem Gebiete der Erziehung. Wenn wir demnach unseren Gegenstand nach diesem Gegensatz ordnen und teilen wollten, dann würde jedesmal, so oft sich etwas rein Leibliches entwickelte, welches eine Gegenwirkung notwendig machte, dies am bestimmtesten aus dem Gebiete der Erziehung fallen und in das der Arzneikunde eintreten. Der Erzieher scheidet aus, der Arzt tritt ein. Die einzige Frage wäre hier: Wo soll der Erzieher austreten und der Arzt ein? Aber auch diese Frage kann nicht von den Erziehern allein, sondern nur mit Hilfe des Arztes gelöst werden, und Erzieher und Arzt müßten dann übereinstimmen. Wir können nur sagen, auf der einen Seite findet sehr oft eine zu große Ängstlichkeit statt, welche die Hilfe der Kunst zu schnell sucht; aber durch Vorgreifen der Kunst wird die Natur in ihrem eigenen Gange gehemmt und von ihren gewöhnlichen Funktionen entwöhnt; so tritt dann oft Verwöhnung und Verweichlichung ein. Auf der anderen Seite kann man auch die Kunst zu lange verschmähen zum großen Schaden der Entwicklung des Menschen oder des Lebens überhaupt. So wäre denn hier ein Grenzgebiet und es käme dann immer alles an auf die Übereinkunft zwischen Arzt und Erzieher. Darüber aber Kautelen und Maximen aufzustellen kann nicht die Aufgabe der Pädagogik allein sein, sondern dies würde ganz allgemein zu behandeln sein außer unserem Gebiete; und nur in Beziehung auf das, was man als das rein Leibliche anzusehen geneigt sein möchte, hätte die Pädagogik die Grenzpunkte aufzustellen zwischen dem pädagogischen und ärztlichen Verfahren. — Aber wie stellt sich nun die Sache, wenn nicht rein Leibliches die Gegenwirkung notwendig macht? Es kann ja auch, wie es scheint, ein rein geistiges Gebiet geben ohne allen leiblichen Anteil, und auch ein drittes Gebiet, nämlich ein gemischtes, in welchem alles, was zur Erscheinung kommt, nach der leiblichen und geistigen Seite hin gerichtet ist und als Leibliches und Geistiges zugleich die Gegenwirkung hervorruft.

Es fragt sich nur, ob es etwas Geistiges giebt, das wir wahrnehmen können, ohne daß es zugleich Leibliches ist? Gewiß nicht. Wenn wir auch das rein Geistigste nehmen, die Gesinnung und das Denken, so können wir doch keins von beidem anders als leiblich wahrnehmen. Das Denken nehmen wir durch die Sprache wahr; die Gesinnung durch

ihre eigentümliche Äußerung, sei sie Rede als Zeugnis, oder That als Beweis der Gesinnung. Beides ist leiblich. Es giebt kein Denken ohne Worte; denken und reden ist eines und dasselbe. Wird nicht laut geredet, dann innerlich. Ehe das Denken Rede wird, ist es bloß ein denken wollen, aber nicht denken. Ebenso ist es auf der eigentlich ethischen Seite der Gesinnung; die Gesinnung ist eigentlich auch nur ein handeln wollen. Handeln und Denken haben also denselben Anfang. Ein rein Geistiges setzen ohne alles Leibliche, außer dem was gemischt ist, ist eine bloße nicht realisierbare Abstraktion auf unserem Gebiete. So wird es also auch keine Gegenwirkung geben, die man als rein geistig auf rein Geistiges bezogen ansehen dürfte.

Wie ist es nun? Ein rein Leibliches haben wir oben zugegeben; wir sagten nur, dies scheide aus unserem Gebiete. Ein rein Geistiges können wir nicht nachweisen und dem rein Leiblichen gegenüberstellen. Dann würde die Symmetrie gestört, und dies würde den Verdacht gegen die Einteilung noch verstärken. Wir wollen noch einmal sehen, ob nicht eins von beiden falsch sei, ein rein Leibliches zu setzen und ein rein Geistiges nicht zu setzen. Es wird nicht schwierig sein die Behauptung zu rechtfertigen, daß es für unser Gebiet auch kein rein Leibliches geben könne, sondern jedes Leibliche auch auf das Geistige Einfluß habe. Keine Störung des Leibes ist ohne Störung einer geistigen Funktion; und jede Störung einer leiblichen Funktion ist immer auch zugleich eine Störung der Lebenseinheit, und muß daher auch auf die geistige Seite derselben von Einfluß sein. Es kann auch ein so kräftiges und geschärftes Wahrnehmungsvermögen geben, daß auch das Gestörtsein der leiblichen Funktion erkannt wird durch die Äußerungen, die sich zunächst auf das Gebiet des Geistigen beziehen und eine Störung des Geistigen manifestieren. So kann die Trägheit auch einen leiblichen Grund haben.

Da sich nun dies, was wir hier nur angedeutet haben, ganz allgemein anwenden läßt, so ist für uns klar, daß der Gegensatz von Leib und Geist nichts recht Bestimmtes leisten kann.

So müssen wir denn sagen: Alles, worauf Gegenwirkung soll gerichtet werden, ist eine Mischung von Geistigem und Leiblichem, und es kommt nur auf das mehr oder weniger des einen oder des anderen an. Da wir es hier nur mit den Gegenwirkungen zu thun haben, so ist es für uns weniger von Interesse zu wissen, auf welcher Seite das Übergewicht ist in denen, in Beziehung auf welche eine Gegenwirkung stattfinden soll, als zu wissen, auf welcher Seite der Gegenwirkung das größere Übergewicht liegen soll. Denn a priori können wir nicht sagen, daß wenn in den zu Erziehenden das Leibliche vorherrscht, auch beim Leiblichen die Erziehung und Gegenwirkung anfangen und vorherrschen soll, und umgekehrt beim Geistigen ebenso.

Wir suchen also, da der Gegensatz zwischen Leiblichem und Geistigem

auf eine untergeordnete Stelle zurücktritt, einen anderen Einteilungsgrund, und richten deshalb unsere Aufmerksamkeit zunächst, nach Beseitigung beider Extreme, des rein Leiblichen und Geistigen, auf das mittlere Gebiet, wo beides in einander ist.

Was kann nun hier vorkommen, um eine Gegenwirkung eintreten zu lassen? Nach der allgemeinen, unmittelbar aus dem Leben hergenommenen Ansicht giebt es eine solche Mischung, ein solches Ineinander von Leiblichem und Geistigem, wodurch immer eine Gegenwirkung hervorgerufen wird. Nämlich die gewöhnliche Ansicht ist diese: Die Seele, der Geist soll herrschen seiner Natur nach, das Leibliche soll sich dazu als Werkzeug verhalten; kehrt sich nun dieses Verhältnis um, so daß die leiblichen Funktionen herrschen, so ist das eine Erscheinung, die nicht ohne Gegenwirkung bleiben kann. Fragen wir, gilt das für das ganze menschliche Leben? so können wir dies nicht unbedingt bejahen. Es giebt ein Periode, wo die geistigen Funktionen noch ganz zurücktreten, wo also die leiblichen Funktionen nicht in einem solchen nur dienenden Verhältnis stehen. Diese Periode geht rückwärts bis zu dem uns ganz verborgenen Anfange des Lebens. Erst weiter hin in der Entwicklung des Lebens tritt ein Punkt ein, wo sich dies umzukehren scheint. Die plastische Kraft, wodurch sich der Mensch im Mutterleibe bildet, ist in ihrer ersten Wirkung etwas Leibliches; und das Leibliche erscheint, wo das Geistige noch gar nicht erscheinen kann. Wenn man nun diesen Gegensatz als einen fundamentalen ansieht, so kann man sagen, die Seele sei es selbst, welche den Leib sich bilde. Es kann dies wahr oder nicht wahr sein, je nachdem man den Ausdruck Seele im engeren oder weiteren Umfange nimmt. Versteht man mit Aristoteles darunter die organische Lebenskraft,*) so läßt sich jene Behauptung rechtfertigen, aber so wie wir den Ausdruck gewöhnlich gebrauchen, besonders in Beziehung auf den Einzelnen, wenn er schon auf einer höheren Stufe der Entwicklung steht, dann verbinden wir mit dem Psychischen stets auch das Physische. Soll nun die gewöhnliche Ansicht des Lebens, daß das Geistige herrschen und das Leibliche gehorchen müsse, für die Pädagogik durchaus maßgebend sein, dann müßte doch erst entschieden sein, wo und wann die Herrschaft des Geistes beginne; es müßte der Punkt bestimmt werden, wo diejenige pädagogische Thätigkeit, welche den einzelnen Mißverhältnissen des Leiblichen zum Geistigen entgegenwirkt, anfangen könne. Alles diesem Punkte Vorhergehende würde dann nur Leibliches sein.

Es ist aber noch eine andere Einwendung gegen diese gewöhnliche Ansicht hervorzuheben. Nämlich auch im späteren Leben giebt es

---

*) Die bildende Kraft und zugleich auch das Resultat des Organismus, ἐντελέχεια.

einzelne Momente, längere oder kürzere, wo das Leibliche dominiert, ja wo wir verlangen, daß das Geistige dem Leiblichen diene. Soll der Körper ernährt werden, so kann das nur in einer Reihe von Momenten geschehen; wollten wir während dieser Zeit anstrengende geistige Thätigkeit ausüben, so würde der Arzt dies verbieten. Das Geistige ist für diese Momente unter die Herrschaft des Leiblichen gesetzt. — Sehen wir ferner auf den Gegensatz von Schlaf und Wachen, und können wir nicht anders als den Schlaf auch zum Leben rechnen, so finden wir auch hier, daß im Schlaf die leiblichen Funktionen dominieren; die Thätigkeit des Geistigen dagegen kann nur unsicher aufgefaßt werden. Wollte jemand sagen, vom Schlaf reden wir nicht: gut, so giebt es doch einen Übergang vom Wachen zum Schlaf, und dieser ist immer nichts anderes als ein förmlicher Ausspruch, daß nun die Herrschaft der leiblichen Funktionen anfangen soll. Des Schlafes sich erwehren zu können ist für die Dauer unmöglich.

So hat denn das Verhältnis des Geistigen als des Dominierenden zu dem Leiblichen als dem Subordinierten im Verlauf des Lebens selbst seine Ausnahmen, und diese nicht als etwa zufällige, sondern als periodisch wiederkehrende Zustände, ganz in Analogie mit der frühesten Lebensperiode, wo die leiblichen Funktionen überhaupt dominieren. Wir können sie also auch als ein Zurücksinken in jene Periode betrachten. Darin freilich sind die periodisch wiederkehrenden Zustände, in denen das Leibliche vorherrscht, von jener Periode des Lebens verschieden, daß in ihnen das Geistige nicht ganz zurücktritt, sondern sich manifestiert; denn auch im Schlaf tritt Geistiges hervor, wenn auch auf unbewußte Weise; und auch in den Ernährungsmomenten soll immer noch Geistiges sein. Aber die geistigen Thätigkeiten im Schlafe sind ein zufälliges Spiel, und wir haben sie durchaus nicht in unserer Gewalt; bei der Ernährung soll das Geistige zurücktreten.

Da wir nun weder jene erste Lebensperiode, in der der Intelligenz noch nicht die Herrschaft über das Leben gegeben ist, noch auch diese periodisch wiederkehrenden überwiegend leiblichen Zustände bei der Erziehung dürfen unberücksichtigt lassen, so müssen wir sagen: Wenn es auch sonst das Richtige ist, daß wir die leiblichen Funktionen als Organe der geistigen betrachten, so ist doch nicht überall, wo die leiblichen Funktionen dominieren, eine Gegenwirkung notwendig.

Es stellen sich uns auf diese Weise zwei Lebensgebiete dar, entgegengesetzte Lebenszustände, solche Zustände, die den Typus des geistig entwickelten Lebens an sich tragen, und solche, die jenseits desselben liegen. Wir haben ein bestimmtes Interesse zu fordern, daß diese beiden Gebiete streng sich scheiden und sondern, weil wenn dies nicht geschähe und sie unbestimmt in einander liefen, kein kunstmäßiges Verfahren möglich wäre. Dies postulieren wir rein aus pädagogischem Interesse. Alles Pädagogische

aber ist dem Ethischen untergeordnet und muß ethisch begriffen werden. Daher fragen wir, ob es auch eine ethische Forderung sei, diese zwei Gebiete zu sondern. — Lassen Sie uns die Sache recht anschauen. Wir gehen von einem Extrem aus und sagen: Im Schlaf dominieren die leiblichen Thätigkeiten, alle geistigen Funktionen sind nur ein zufälliges Spiel. Ist nun aber dies allein auf den Schlaf, also ein bestimmt periodisch Wiederkehrendes beschränkt? Keineswegs. Wir finden die geistigen Funktionen als ein bloßes Spiel auch in anderen Lebenszuständen, und zwar unter den verschiedensten Formen. So zuerst geknüpft an die Zustände, wo die Herrschaft der geistigen Thätigkeit über die leibliche um der letzteren willen sistiert wird; z. B. die Ruhe von geistigen Thätigkeiten in der Periode der Verdauung ist für viele Menschen eine diätische Vorschrift, und hier sind eben die geistigen Thätigkeiten mehr in jener Kategorie des geistigen Spiels beschlossen. Streng begrenzen und aussondern lassen solche Zustände sich nicht, denn das Ruhen von Anstrengungen ist sehr relativ; es kann sich dem Träumerischen nähern, kann aber auch von dem Schlaf und dem Traum weit entfernt sein; die Modifikationen sind dabei höchst mannigfach. Es kann eine Unterhaltung, es kann das Lesen Ruhe gewähren und dem Spiel der Gedanken, dem Ausruhen von geistiger Anstrengung dienen; es kann aber auch ein reiner Zustand geistiger Abspannung eintreten, während dessen das Spiel der Gedanken die größte Analogie mit dem Traum darbietet. Alle diese Zustände wird man noch als sittlich zulässig begreifen können. So wie wir uns aber vorstellen, daß etwas dem Traum Ähnliches mit verläuft in diejenigen Zustände, in denen die geistige Thätigkeit dominieren soll, so erhalten wir das, was wir Zerstreuung nennen, und diese ist für den Willen immer nachteilig. Allgemeine ethische Forderung ist nun, daß jenes dem Traum Analoge nicht über die Notwendigkeit hinausgehe, die für die leiblichen Funktionen bestimmt ist; und ebenso, daß alles, was als Zustand der Zerstreuung angesehen werden muß, auf ein Minimum reduciert, und in Momente, wo das Geistige herrschen soll, die Zerstreuung gar nicht eingemischt werde. Zerstreuung ist etwas ethisch Negatives und muß abgestellt werden; und es ist nie zu billigen, wenn man Zerstreuung anempfiehlt, um den Geist wieder zu kräftigen; Zerstreuung schwächt den Willen, man darf aber nicht den Willen schwächen wollen, damit er nachher desto stärker sei.

Wir haben somit eine ethische Basis gefunden für unsere pädagogische Forderung und setzen fest: Jedes Übermaß von Zurücktreten der geistigen Funktionen und jede Vermischung der entgegengesetzten Charaktere erfordert durchaus pädagogische Gegenwirkung. Wo eine solche Erscheinung hervortritt, da weist sie zurück auf einen Mangel in der Entwicklung, also auf einen Fehler auf Seiten der unterstützenden Thätigkeit.

So haben wir nur ein Einzelnes gefunden; aber unsere Absicht war, das ganze Gebiet, innerhalb dessen alle pädagogischen Gegenwirkungen liegen, auf eine bestimmte Weise zu begrenzen. Wir müssen daher noch einmal auf den Punkt, von dem wir ausgingen, zurückgehen; und wenn wir an diesen Punkt, von wo an das Geistige über das Leibliche dominiert, auf eine andere Weise die Untersuchung anknüpfen, so werden wir nun die Gliederung des Gebietes der Gegenwirkung leichter auffinden können.

Auf dem Punkte, von wo an die Intelligenz hervortritt, scheiden sich zwei Lebensperioden. Was ist es, wodurch diese Scheidung bewirkt wird? Es ist das Erscheinen des Willens, das heißt, daß in den geistigen Lebensfunktionen unter der Form des Bewußtseins die Impulse liegen, durch welche auch die leiblichen Funktionen bestimmt werden. Denn jeden Moment, in welchem die ganze Lebenseinheit unter dieser Form des Bewußtseins bestimmt wird, nennen wir einen Willensakt. Wo ein solcher ist, da ist auch der Typus der zweiten Lebensperiode, die Herrschaft der geistigen Funktionen. Überall wo dies nicht erscheint, steht das Leben auch auf niederer Potenz. Freilich können wir dies nicht als einen Moment bezeichnen, der eine strenge Begrenzung und Scheidung zuließe; es ist aber das auch nicht notwendig. Wenn nun der Wille erscheint, so ist er noch nicht ein Kontinuum; daß er dieses werde, suchen wir erst durch die Erziehung zu erreichen. So ergiebt sich uns eine neue Scheidung, so daß wir drei Perioden erhalten, die wir hier aber nicht sondern, um schon eine Zeiteinteilung zu machen, sondern nur um das Verhältnis des Willens zur Totalität der Lebensentwicklung zu bestimmen. Es giebt eine Periode, wo der Wille noch nicht erscheint; eine andere, während der er sich entwickelt, und eine dritte, wo er ein Kontinuum geworden ist, und wo, wenn dies nicht der Fall ist, dies auf einen Mangel der Natur oder der pädagogischen Einwirkung zurückweist.

Ist nun aber alles im Leben des Einzelnen Entwicklung des Willens oder Äußerung des Willens? Wir können dies nicht bejahen. Um vom populären Gebiete auszugehen, wir sind uns bewußt, daß wir einen Unterschied machen zwischen der Vollkommenheit und Unvollkommenheit der Handlung, und zwischen der Vollkommenheit und Unvollkommenheit des Willens. Reducieren wir uns dies zur größeren Klarheit auf einzelne Fälle. Denken wir z. B. an das Gebiet der Kunst, so unterscheiden wir bestimmt die Idee, welche ausgeführt werden soll, von der Ausführung selbst. Das erste kann richtig sein, das zweite unvollkommen; umgekehrt die Ausführung kann sorgfältig sein, gegen die Idee aber vieles auszusetzen. Das Analogon dazu finden wir überall im Leben. Mit allem, was Kunst

im weiteren Sinne des Wortes, mechanische Fertigkeiten, Geschicklichkeit u. s. w. heißt, ist es ebenso beschaffen. Überhaupt wird der Unterschied feststehen zwischen dem Ersten und Ursprünglichen des Willensaktes und dem, was sich hernach vermannigfaltigt und in das Gebiet der Ausführung gehört. Wenn wir nun eine Unvollkommenheit in der Ausführung und eine Vollkommenheit in derselben als zwei verschiedene Punkte setzen können, wie kommt man von der Unvollkommenheit zur Vollkommenheit der Ausführung? Durch Übung. Aber den unvollkommenen Willen in den vollkommenen zu verwandeln, vermag die Übung nicht.

Wir haben also zweierlei gefunden, zuerst: Es kann Störendes in der Entwicklung des Willens vorkommen; daher muß die Erziehung darauf achten, daß nichts der Art in den Willen eingreife, und wenn doch Störendes eingetreten ist, dagegen wirken; zweitens: Alles, was Fertigkeit ist, gehört zur Ausführung, und auch diese kann gestört werden, wogegen die Erziehung zu wirken hat.

Es wird nun leicht sein, diese Punkte noch mehr auseinanderzulegen und die darin sich kundgebenden Differenzen zu entfalten. Sehen wir nämlich auf den Willen selbst, so ist auch hier noch ein Unterschied. Es giebt eine Beziehung des Willens auf die einzelnen bestimmten Momente, das ist der einzelne Wille; aber dann auch eine Beziehung des Willens auf die ganze Idee des Lebens, das ist der allgemeine Wille. Wie verhält sich nun beides zu einander? Das letzte pflegen wir mit dem Ausdruck der Gesinnung zu bezeichnen. Der einzelne Wille hat immer schon nähere Verwandtschaft mit dem, was zur Ausführung gehört, mit dem Gebiete der Fertigkeiten. So wie wir zuerst den Unterschied festsetzten zwischen dem Willen und der Handlung, so können wir nun auch unterscheiden die richtige Entwicklung des Willens als Gesinnung und die richtige Entwicklung der einzelnen Willensakte. Wir finden im Leben Übereinstimmung der einzelnen Willensakte mit dem allgemeinen Willen, und auch einen Widerstreit. Wenn die einzelnen Willensakte mit dem allgemeinen Willen zusammenstimmen, aber nicht mit der ethischen Forderung, so sagen wir, der Mensch habe einen schlechten Willen oder eine schlechte Gesinnung. Wenn einzelne der ethischen Forderung widersprechende Willensakte vorkommen, aber nicht in den allgemeinen Willen mit aufgenommen sind, so können wir dem Menschen die gute Gesinnung nicht absprechen, sondern nur sagen, daß er diese gute Gesinnung nicht wisse im Einzelnen geltend zu machen.

So haben wir dreierlei zu unterscheiden, die Gesinnung, die einzelnen Willensakte, die Fertigkeit. Auf alles, was in das Gebiet der pädagogischen Gegenwirkung fällt, haben wir diese Triplicität anzuwenden.

Wir müssen zuerst noch im allgemeinen das Verhältnis

dieser Differenzen in Beziehung auf die Gegenwirkung betrachten. Wenn wir den Fall annehmen, daß in der Periode der Erziehung ganz im allgemeinen bei einem Zögling eine schlechte Gesinnung oder ein Mangel an guter Gesinnung sich festgesetzt hat, d. h. Gleichgültigkeit bei einzelnen Willensakten, die mit der sittlichen Forderung an den Menschen nicht übereinstimmen, so kann dies gar nicht wahrgenommen werden, wenn nicht eben einzelne Willensakte vorkommen, die mit dem Sittlichen im Widerspruch stehen. Die Gesinnung kann sich nur in den einzelnen Akten manifestieren. Wir können also nie in den Fall kommen, gegen die schlechte Gesinnung primitiv pädagogische Gegenwirkung in Anwendung zu bringen. Das Primitive sind diese einzelnen Willensakte. — Vorausgesetzt, daß solche Willensakte vorkommen, die einen Mangel an ethischer Gesinnung zeigen und insofern schon Gegenwirkung erfordern, so ist zu fragen, ob auch die Gleichgültigkeit, mit der solche Willensakte aufgenommen werden, ein besonderer Gegenstand der Gegenwirkung sei oder nicht. — Sehen wir ferner auf das von diesem gesonderte Gebiet der Fertigkeit, so haben wir auch hier zweierlei zu unterscheiden. Wenn eine Handlung nicht auf die dem Willensakt entsprechende Weise vollzogen wird, so kann dies zurückgeführt werden auf einen Mangel an Übung oder Fertigkeit, d. h. der Übereinstimmung des Zusammenhangs aller leiblichen Funktionen mit denjenigen, die den Impuls geben, also dem Willen; oder darauf, daß anderweitige Gewöhnungen da sind, die auf positive Weise dem Einfluß des Willens auf die Handlungsweise entgegen sind. Es giebt also hier ein Negatives und ein Positives, einen Mangel, oder positiv einen realen Widerspruch. Es fragt sich daher: Ist dies alles Gegenstand pädagogischer Gegenwirkung, oder verhalten sich diese verschiedenen Punkte auch auf verschiedene Weise zu den verschiedenen Formen der pädagogischen Thätigkeit, wie wir diese im allgemeinen aufgestellt haben? Mit anderen Worten: Postulieren sie unmittelbare Gegenwirkung, oder wirkt die unterstützende Thätigkeit indirekt entgegen, oder endlich, muß man zu verhindern suchen, daß das entstehe, wogegen sonst eine Gegenwirkung würde notwendig werden? Es wird am besten sein, die Gegenwirkung in ihrer verschiedenen Anwendbarkeit auf die von uns aufgestellte Triplicität, Gesinnung, einzelne Willensakte, Fertigkeit, zu betrachten; es wird sich dann das Verhältnis eines jeden zur unterstützenden, verhütenden und gegenwirkenden pädagogischen Thätigkeit daraus ergeben. Die einzelnen Arten der möglichen Gegenwirkungen werden sodann sich der Beurteilung darbieten und ihr Verhältnis zu den verschiedenen Perioden der Erziehung hervortreten, und endlich, da die Erziehung als Gegenwirkung angesehen auch den Einzelnen in seinem Verhältnis zur Gemeinschaft zu behandeln hat, werden wir den verschiedenen darauf beruhenden Charakter der Gegenwirkung zu entwickeln haben.

Verhältnis der Gegenwirkung zur Gesinnung, den einzelnen Willensakten und der Fertigkeit.

1. Die Gegenwirkung in ihrer Beziehung zur Gesinnung.

Es ist offenbar, daß das, was wir Gesinnung genannt haben, und das, was wir als Fertigkeit bezeichneten, Extreme sind. Die Gesinnung, als die höchste Äußerung der Intelligenz, setzt die Kontinuität des intelligenten Lebens voraus, und diese tritt erst später ein: die Entwicklung der Fertigkeit kann schon in die Zeit des bewußtlosen Lebens fallen. So wie jene das am meisten Freie ist, so diese das am meisten Mechanische.

Auf die Gesinnung kann durch Gegenwirkung gar nichts ausgerichtet werden. Es ist schwer eine solche negative Sache in Worten deutlich zu machen; es kann nicht anders geschehen als so, daß wir alle möglichen Arten der Gegenwirkung der Prüfung unterwerfen.

Wir haben schon früher die Frage unentschieden gelassen, ob das Böse etwas Positives, Reales, oder etwas Negatives sei. Wir können auch hier nicht entscheiden, ob die schlechte Gesinnung bloß ein Mangel der guten Gesinnung sei. Indessen, wenn man doch behauptet, daß die schlechte Gesinnung ein reines Wohlgefallen und eine Begierde nach dem Bösen als solchem sein könne, so thun wir am besten, dies auch als einen möglichen Fall vorauszusetzen.

Wenn wir nun zuerst annehmen, daß die schlechte Gesinnung wirklich positiv sei: kann dann diese Gesinnung durch Gegenwirkung aufgehoben werden? Wenn man einem Menschen mit solcher Gesinnung das Gegenteil, die richtige Gesinnung, beibringen und diese allmählich verstärken könnte, so wäre das keine Gegenwirkung, sondern unterstützende pädagogische Thätigkeit; es wäre Mitteilung des Sinnes für das Gute, des sittlichen Gefühls, der Freude am Guten, des Gemeingeistes. Dies aber müssen wir streng sondern von der Gegenwirkung. Wir wollen aber dennoch versuchen, ob irgend etwas sich finde, was diesem am nächsten liegend als intellektuelle Gegenwirkung bezeichnet werden könne. Man möchte etwa die Äußerung der Mißbilligung nennen. Allein diese ist durchaus nur etwas Negatives, und nur das darin enthaltene Positive, die Billigung des Entgegengesetzten, ruft eine ethische Wirkung hervor; dies aber kommt auf das vorige, Unterstützung, zurück. Die Mißbilligung wirkt an und für sich allerdings auch, insofern sie die Scham hervorruft; wie leicht ist es aber nicht und gewöhnlich, daß daraus nichts anderes entsteht, als daß der Mensch nicht will merken lassen seine eigene Schlechtigkeit. Es ist immer zunächst auch diese Wirkung auf die einzelnen Willensakte gerichtet; die Gesinnung kann dieselbe bleiben auch nach Erregung der Scham, auch wenn die einzelnen Willensakte eine

andere Richtung nehmen. Was nun noch weiter von diesem Centrum, dem Gebiete der Intelligenz, abliegt, kann noch weniger etwas helfen, noch weniger auf die Gesinnung wirken. Verstärkung der Mißbilligung, Strafen, würden nicht die eigentliche Einheit der Lebensform berühren, sondern noch mehr die einzelnen Willensakte nur hemmen.

Denken wir uns den anderen Fall, die schlechte Gesinnung als etwas Negatives, als den Mangel der guten Gesinnung, so läßt sich die Gegenwirkung nicht einmal im Gedanken konstruieren; und es kommt alles auf die unterstützende Thätigkeit an, nämlich das innerste Wesen so zu befruchten, daß der Mangel aufhöre.

Die Gesinnung ist also das Gebiet, das sich allen pädagogischen Gegenwirkungen entzieht und nur der primitiven pädagogischen unterstützenden Thätigkeit anheimfällt; es gilt dies von der Gesinnung überhaupt, insofern sie der homogene Charakter der einzelnen Willensakte ist, mag man nun diesen Begriff im Verhältnis der Anwendung auf größere oder kleinere Gebiete in einem engeren oder weiteren Sinne auffassen. Auf allen Gebieten, wo von Gesinnung die Rede sein kann, werden wir auf das Dilemma einer positiven oder negativen Ansicht kommen, und die letztere wird überall nur unterstützende Thätigkeit voraussetzen können, die erstere aber gegenwirkende verlangen und doch keine auffinden. Wir werden nicht nur sagen müssen, daß jede Mißbilligung keine reine Wirkung auf die Gesinnung mehr ist, sondern auch behaupten, daß diese Äußerung der Mißbilligung an und für sich selbst ihren Ort nicht in der pädagogischen Thätigkeit habe; sie ist eine notwendige ethische Reaktion, zunächst etwas vollkommen Unwillkürliches. Sobald wir etwas Unsittliches sehen, empfinden wir Mißbilligung, und die Äußerung derselben erfolgt von selbst. Wenn die Äußerung der Mißbilligung in der Erziehung einen anderen Charakter hat als in dem Gebiete des Lebens überhaupt, so könnte dies doch keine verstärkte Wirkung auf die Gesinnung hervorbringen, sondern eher würde das Gegenteil eintreten. Nämlich es entsteht dann eine Differenz zwischen dem Natürlichen, Unwillkürlichen und dem Absichtlichen; dies wird sich der Wahrnehmung des Zöglings nicht entziehen; er wird das Absichtliche und das von innen heraus Kommende unterscheiden; das letztere wird den stärksten Eindruck machen, das Absichtliche aber wird diesen verringern. Wo man Absichten merkt, da sind es auch die bestimmten Mittel, die diesen dienen, auf welche die Aufmerksamkeit gelenkt wird; es tritt ein betrachtender Zustand ein, der dem reinen Aufnehmen des Eindrucks offenbar nachteilig ist. Der Eindruck der Mißbilligung wird um so größer sein, je weniger diese den pädagogischen Charakter an sich trägt, sondern rein als ein Akt im gemeinsamen Leben erscheint.

2. Die Gegenwirkung in ihrer Beziehung auf die einzelnen Willensakte.

Gegenwirkung gegen einzelne Willensakte, welche dem pädagogischen Bestreben zuwiderlaufen, haben wir schon als möglich gesetzt, indem wir sagten, daß die Mißbilligung die Scham erregen und so einzelnen Willensakten hemmend entgegentreten könne.

Inwiefern kann nun die Mißbilligung in Beziehung auf einzelne Willensakte als pädagogische Gegenwirkung in Anwendung kommen? Es ist auf jede Weise wünschenswert, daß die schlechte Gesinnung in eine gute verwandelt werde. Darüber ist kein Streit. Aber es fragt sich, ob es heilsam sei, wenn einmal die schlechte Gesinnung vorhanden ist, den Willensakt zurückzudrängen, wodurch sich die schlechte Gesinnung kund giebt. Rein ethisch betrachtet müssen wir sagen: Es wird gar nichts dadurch bewirkt in der Gesinnung, diese bleibt dieselbe; und sie macht doch allein den inneren Wert des Menschen aus. Will man nun aber doch wenigstens indirekt auf die Gesinnung einwirken, so ist offenbar dazu die Selbsterkenntnis ein unentbehrliches Element. Wenn es nun in Beziehung auf die Gesinnung keine Gegenwirkung giebt, und wir auf die unterstützende pädagogische Thätigkeit zurückgehen müssen, um von hier aus auf irgend eine Weise dem Zögling die Freude am Guten und Rechten einzuflößen, so kann doch ein innerer Widerspruch im Zögling begründet sein, ohne daß dieser Gegensatz bestimmt erkannt würde. Dies aber ist ein verworrener Zustand. Der Zögling selbst wird sich bald am Guten erfreuen, bald der entgegengesetzten Neigung sich zuwenden, ohne dieses Wechsels bestimmt sich bewußt zu sein, ohne eines oder das andere deutlich erkannt zu haben. So wie aber mit der Freude am Guten zum Bewußtsein kommt, daß das innere Leben eine andere Richtung hat, dann ist der Zustand klar und die ganze Operation kann sicher vor sich gehen. Auf alle Weise muß also die *Selbsterkenntnis* hervorgerufen werden. Sie kann aber nur geweckt werden durch die Erinnerung an wirkliche Handlungen, also nur dadurch, daß man die *einzelnen Willensakte gewähren läßt*, um zu zeigen, wie das Unrecht geschehen ist. In rein ethischer Beziehung würde es nie das beste sein, gegenwirkend gegen die einzelnen Willensakte zu handeln und sie durch positive Gegenwirkung zurückzudrängen. — Ein anderes ist es, sie in der Ausführung hemmen, nachdem sie schon innerlich vollzogen sind. Sobald nur der Zögling den einzelnen unsittlichen Willensakt selbst erkannt hat und ihn nicht mehr ableugnen kann, so ist der Zweck für die Selbsterkenntnis erreicht. Und was würde nun die *Gegenwirkung gegen die Ausführung* eigentlich bewirken können? Dies, *daß durch die Ausführung selbst auch nicht ein Minimum von Fertigkeit* zu dem bisherigen Zustand *hinzukommt*. Denn durch Vollziehung der Handlung wird eine ähnliche Handlung erleichtert,

Wiederholung tritt ein; durch Wiederholung aber entsteht Übung und Fertigkeit. Wenn eine Gegenwirkung gegen die Gesinnung möglich wäre, so würde dadurch auch den einzelnen Willensakten vorgebeugt werden. In der Gegenwirkung gegen die Ausführung der einzelnen Willensakte liegt die Vorbeugung auf die Fertigkeit. Die Stufen verhalten sich also gleichmäßig.

So hat sich uns denn ergeben, daß die Gegenwirkung in Beziehung auf die einzelnen Willensakte, insofern sie Vorbeugung gegen die Fertigkeit ist, ihre vollkommen sittliche Berechtigung behält. Denn die sittliche Verbesserung muß zwar rein von innen durch die Gesinnung entstehen, aber sie wird doch erleichtert, je weniger entgegengesetzte Fertigkeiten zu überwinden sind. In Beziehung auf das Verhältnis des Einzelnen zum gemeinsamen Leben und auf den Einfluß jeder unsittlichen Handlung des Einzelnen auf andere hat jede Gegenwirkung gegen die Ausführung eines einzelnen unsittlichen Willensaktes noch eine besondere Bedeutung; darin besteht eben der sittliche Charakter der Gegenwirkung.*)

Die Gegenwirkung durch Mißbilligung ist offenbar die natürlichste gegen die einzelnen Willensakte, weil sie sich an das zunächst aus der Gesinnung entsprungene wendet und durch Scham die angefangene Handlung hemmt; da sie aber eigentlich keine rein pädagogische Thätigkeit ist, so fragt sich, ob noch andere Gegenwirkungen in Rücksicht der Willensakte möglich sind.

Wir kommen hiebei zunächst auf das Gebiet der Strafen**) und Belohnungen, als Gegenwirkung völlig identisch. Nun sind Strafen Wirkungen, die unangenehme Zustände hervorrufen, an die Vollziehung des Bösen geknüpft, so wie die Belohnungen angenehme Zustände

*) Vorles. 1820/21. Jede einzelne Handlung ist nicht etwas für sich, so daß man sie isoliert betrachten könnte, sie verschwindet nicht spurlos. Es tritt Gewöhnung ein; zuletzt erfolgen die Handlungen rein mechanisch, zumal in Beziehung auf die niederen Funktionen der Seele. Unterläßt man hier Gegenwirkung, so erschwert man für die Folge die sittliche Entwicklung und bereitet dem Menschen für die Zeit seiner richtigen Einsicht einen Kampf mit dem ihm mechanisch Gewordenen vor. — Zweitens. So wenig die Handlung isoliert ist, sondern in die ganze Entwicklung eingreift, so wenig ist der Mensch isoliert, sondern im Zusammenhang mit anderen. Alles Unschöne im Menschen hat einen störenden Einfluß auf das gemeinsame Leben, dem er angehört; das, wodurch der Mensch mit sich selbst in Harmonie steht, ist auch das, wodurch er mit dem gemeinsamen Leben harmoniert. Die Jugend ist in Beziehung auf die Störung des gemeinsamen Lebens nicht gleich Null; sei es im häuslichen Leben oder in der öffentlichen Erziehung: alles Verkehrte wirkt nachteilig. Daher Gegenwirkungen notwendig: die einen gegen die Neigungen, verhütend, daß Gewohnheit entstehe; die andern gegen die Thaten, verhütend daß nachteiliger Einfluß entstehe. Jene gehören in das Gebiet der Zucht, diese in das Gebiet der Strafe.

**) Vergl. Vorles. 1820/21, Die Strafen.

bewirken. Was ist wohl eigentlich die sittliche Dignität eines solchen Verfahrens? Offenbar wird hier eine Berechnung eingeleitet, die auf dem Gebiete des Sinnlichen liegt. Falsch auf jeden Fall. Es entsteht dadurch eine Fertigkeit, in einem sinnlichen Kalkulus Angenehmes und Unangenehmes gegen einander abzuwägen. Wir mögen das Böse als etwas Negatives oder Positives ansehen, so thut der Mensch doch immer das Böse um des damit verbundenen Angenehmen willen; es ist also ein sinnliches Motiv dabei. Wenn wir nun eine sinnliche Gegenwirkung anbringen und den Zögling zu jener Berechnung veranlassen, so halten wir ihn auf dem sinnlichen Gebiete fest und begünstigen es, daß alle seine Handlungen durch sinnliche Impulse geleitet werden. Durch jede solche Gegenwirkung wird die sittliche Entwicklung gehemmt. Es ist aber deshalb noch keineswegs eine völlige Ausschließung des ganzen Verfahrens der Strafe und Belohnung behauptet. Es soll nur festgesetzt werden, daß stets das Minimum von Strafe und Belohnung als pädagogische Einwirkung gegen die Willensakte vorkommen dürfe, weil eben jede derartige Gegenwirkung immer das Sinnliche unterstützt und die rein sittliche Entwicklung hemmt.

Betrachten wir das Gebiet der Gegenwirkung gegen einzelne Willensakte an sich, und wollen wir unsere pädagogische Thätigkeit so einrichten, daß durchaus kein sittlicher Nachteil entstehe, dann sind wir an keine andere Gegenwirkung gewiesen als an diejenige, die in der Äußerung der Mißbilligung liegt, und zwar auch diese nur, insofern sie vollkommen natürlich ist. Wir sind hier aber auch zugleich am Ende der Gegenwirkungen auf diesem Gebiete. Es scheint zwar noch eine Reihe von Gegenwirkungen möglich zu sein, nämlich aus dem Gebiete der Gewalt. Man könnte Gewalt gebrauchen wollen, um die Ausführung der einzelnen Willensakte zu hemmen. Man kann sagen: Der Willensakt wird doch zuletzt durch leibliche Kräfte vollführt, diese können durch andere leibliche Kräfte gehemmt werden. Allein dies bewirkt nur, daß die einzelnen Handlungen für eine bestimmte Zeit verhindert werden. Sobald die Gewalt aufhört, fängt die gehemmte Handlung da wieder an, wo sie gehemmt war. Fortsetzen dürfte man aber die Gewalt schon um deswillen nicht, weil sie dann alle Entwicklung aufheben würde. Nur in den äußersten Notfällen dürfen diese Gegenwirkungen eintreten. So muß man dem Zorn, wenn er heftig ausbricht und dem Nächsten gefährlich werden könnte, mit Gewalt entgegen treten. Hier aber ist der Affekt auch etwas Vorübergehendes, und die gegen ihn gerichtete Gewalt ist nicht eine Gegenwirkung gegen den Willensakt, sondern gegen die Vollziehung desselben. Wenn man aber zu dieser Gewalt seine Zuflucht nehmen muß, so ist das ein sicheres Zeichen, daß früher vieles versäumt worden ist; denn soweit hätte man es gar nicht sollen kommen

lassen, daß man genötigt worden wäre, eine in der Entwicklung begriffene Handlung durch physische Gewalt zu hemmen.

3. Die Gegenwirkung in ihrer Beziehung auf die Fertigkeit.

Bisher waren wir davon ausgegangen, daß bei den Gegenwirkungen vorauszusetzen sei Bewußtsein oder Gesinnung, woraus das entstanden, wogegen die pädagogische Thätigkeit sich zu richten habe. Es ist aber klar, daß auch Gegenwirkungen notwendig werden können gegen Gewöhnungen und Fertigkeiten, die sich in einer Zeit bilden, wo von eigentlichen Willensakten noch nicht die Rede sein kann, also noch weniger von dem, was Gesinnung ist. Zuerst wenden wir uns zu dem, was rein leiblich ist. Wenn die Kinder nachteilige Gewöhnungen annehmen, wobei meist ein physischer Grund vorauszusetzen ist, wie z. B. bei einer krummen, schiefen Haltung des Körpers eine mangelhafte Gesundheit, so kann man dem Übel nicht anders beikommen als durch physische Gegenwirkung. Tritt eine solche Aufgabe ein in Bezug auf Kinder, denen man sich noch nicht durch die Sprache verständlich machen kann, so wird, da in dieser Zeit die Kinder sich noch in einem dem tierischen sehr ähnlichen Zustande befinden, die Einwirkung von der, die auf die Tiere geübt wird, nicht wesentlich verschieden sein. Nun ist bekannt, wie weit sich Tiere durch physische Eindrücke und Zwangsmittel bringen lassen; auch ihnen kann man abgewöhnen, was ihnen zur Fertigkeit schon geworden ist, und ebenso kann man sie nötigen, sich andere Fertigkeiten zu eigen zu machen. Die physische Nötigung, deren man zu diesem Behuf sich bedient, als Strafe anzusehen, würde sehr verkehrt sein. Da wir ihnen ein Analogon von Gedächtnis zuschreiben, so versuchen wir einen physischen Eindruck durch einen andern stärkeren wiederholten zu verwischen, um das, was bezweckt wird, hervorzubringen. Ganz auf dieselbe Weise kann man mit kleinen Kindern verfahren; auch bei ihnen sind rein physische Eindrücke anwendbar, die mehr auf die mechanische Seite des Organismus wirken, als auf die bewußte. Dies kann man aber ebensowenig Strafe nennen, wie bei den Tieren. Es ist das der eigentliche Punkt, wo die Applikation von Gegenwirkungen ihren ursprünglichen Ort hat. Man hat aber dies Verfahren in der Praxis viel weiter ausgedehnt, als es seiner Natur gemäß ist, so daß man auch in solchen Fällen, wo verständigerweise Gegenwirkung gar nicht anzubringen ist, so verfährt, um auf die Gesinnung einzuwirken.

Die verschiedenen Arten der Gegenwirkung und ihr Verhältnis zu den verschiedenen Perioden.

Die erste Gegenwirkung, die wir fanden, war die Äußerung der Mißbilligung zur Erregung der Scham; sie kann direkt

auf die einzelnen Willensakte und dadurch in gewissem Sinne auch auf die Gesinnung indirekt wirken. Wie weit kann man nun mit dieser Gegenwirkung hinuntersteigen, und wie weit mit der physischen Gegenwirkung hinauflangen, so daß sich beides auf halbem Wege begegnet?

Die physische Gegenwirkung wird bis dahin hinaufreichen, wo die Gesinnung sich schon in einzelnen Willensakten kund giebt; sie muß aufhören, sobald eine gewisse Gewalt und Herrschaft der Gesinnung über einzelne Willensakte erreicht ist. Es tritt dann die Gegenwirkung ein, die sich an das geistige Princip im Menschen wendet. Kann nun diese mehr intellektuelle Gegenwirkung, Erregung der Scham, weiter abwärts angewendet werden, also auf Thätigkeiten, die nicht aus einem Willensakte herrühren, sondern mehr als etwas Unbewußtes erscheinen? Es berührt diese Frage nicht etwa nur die Zeit, wo der Wille überhaupt noch nicht entwickelt ist, sondern sie ist allgemein und betrifft alle diejenigen Zustände auch in der späteren Lebenszeit, wo etwas zur Gewohnheit geworden ist; alle Gewohnheit auf eminente Weise ist etwas Bewußtloses. Es ist aber von jedem, in welchem Gesinnung ist, ein solcher Zustand zu mißbilligen, wenn ohne den Willen irgend etwas geschieht, was, wenn es zum Bewußtsein gekommen wäre, gegen den Willen gewesen wäre. Das nächste scheint hier das Gebiet des Bewußtseins zu erweitern, damit die Bewußtlosigkeit aufhöre. Da wäre also wieder die unterstützende Thätigkeit notwendig, und die pädagogische Gegenwirkung wäre bloß das Sekundäre, damit nicht in der Zwischenzeit, bis das Bewußtsein entwickelt ist und die primitive unterstützende Thätigkeit eintreten kann, die Bewußtlosigkeit sich steigere.

So haben wir die Wahl zwischen diesen beiden Gegenwirkungen, der mechanischen und intellektuellen. Es fragt sich, wie ihre Anwendung möglich sei, und ob es nicht etwa noch eine dritte Gegenwirkung gebe? Indem wir von dem mechanischen Endpunkt anfingen, fanden wir Gegenwirkungen indiciert, die rein als physische Einwirkungen sich zeigten. Zweierlei kann als solche genannt werden, Gewalt und Unlust. Die physische Gewalt ruft immer Unlust hervor; aber es giebt auch eine ohne Gewalt bewirkte Unlust, diese könnte in der Mitte stehen zwischen der mehr ethischen Gegenwirkung der Erregung der Scham und der mehr physischen Gegenwirkung der Gewalt. Wir folgen hiebei unserem alten Kanon, daß wir bei jeder pädagogischen Maxime untersuchen, wie weit sie ethisch sei. Ist nun der Zögling so weit gekommen, daß er das, wogegen der Erzieher glaubt wirken zu müssen, selbst nicht will, so ist alsdann anzunehmen, daß er, wo er doch im Moment nicht seinen Willen in Thätigkeit setzen kann, weil ihm ein Rückfall in den bewußtlosen Zustand gekommen ist, die Gewalt der rein physischen Gegenwirkung wollen kann; er sieht

sie im Zustande des Bewußtseins und der Überlegung als Kur an, und er muß billigen, daß man den Einwirkungen aus der bewußtlosen Lebensperiode ihrer Genesis gemäß begegnet. Aber kann er ebenso wollen, daß man ihn durch Erregung von Unlust, welche nicht Gewalt ist, regiere und bloß solche Gegenwirkungen anwende, wenn er schon in die Periode des Bewußtseins eingetreten ist? Dadurch würde man ihn vom ethischen Standpunkt wieder zurückwerfen. Es würde die Billigung, die im Zustande der Überlegung nachkommen müßte, von ihm nicht erwartet werden können. Lust und Unlust an sich wirken nicht bewußtlos, sondern in der Form des Bewußtseins, können also auch nicht als Gegenwirkung in einem bewußtlosen Zustande wirken. Ist der Willensakt einmal eingetreten und ein Bestimmtes geworden, so kann keiner wollen, in den Momenten, wo der eigene Wille zurücktritt, durch solche sinnliche Mittel wie Lust und Unlust zu einer Thätigkeit bewogen zu werden. Je mehr die Gegenwirkungen der zweiten Art rein im Gebiete der physischen Einwirkung bleiben, desto reiner ist in ethischer Beziehung die pädagogische Thätigkeit; je mehr sie unter der Form des Bewußtseins wirken, desto mehr bringt man in das Gebiet der Erziehung selbst das hinein, wogegen nachher Gegenwirkungen notwendig sind; man vermehrt die sinnlichen Motive.

Hier sind wir auf einen Punkt gekommen, wo die gewöhnliche pädagogische Praxis einen Widerspruch darbietet. Nämlich wir sehen es immer als eine notwendige Vorbereitung für das ganze Leben an, daß die Jugend gewöhnt werde der Lust und Unlust zu widerstehen. Absichtliche Übungen in dieser Beziehung werden als ein pädagogisches Element anerkannt. Wenn man nun auf der anderen Seite Strafe und Belohnung als Reizmittel anwendet, und also Lust und Unlust auf diese Weise erregt, daß sie Motiv werden, so ist das dem ersten Bestreben vollkommen entgegengesetzt; dort wird beides unterdrückt, hier erregt; und so ist der Widerspruch da. Wir haben den Widerspruch gelöst dadurch, daß wir sagten, Lust und Unlust, Strafe und Belohnung könne nur insofern in Anwendung kommen als durch sie nicht das Bewußtsein afficiert wird; sie sollen nie unter der Form des Bewußtseins als Gegenwirkung gebraucht werden.

Fassen wir nun alles zusammen, so haben wir folgendes gefunden. Es giebt nur zweierlei Formen der pädagogischen Gegenwirkung; die eine, dem Ethischen sich anschließend, ist die Erregung der Scham, als zurückhaltendes Princip; die andere ist die physische Gewalt. Der ersten haben wir ihre Grenze nach oben angewiesen; denn als Gegenwirkung gegen verkehrte Gesinnung kann sie nicht gebraucht werden; alle Gegenwirkung ist da gleich Null und die unterstützende Thätigkeit muß eintreten. Es fragt sich nun noch, ob die zweite Gegenwirkung ihre Grenzen nach unten hat. Wir haben die physische Gegenwirkung

schon verfolgt in der ersten Periode der Kindheit bis dahin, wo die intellektuelle Mitteilung durch die Sprache nicht möglich ist. Aber es giebt auch in dieser Periode der ersten Kindheit eine Zeit, wo die physische Gegenwirkung nicht anzuwenden ist; nämlich so lange das Leben noch so zart ist, daß es eine physische Gewalt nicht verträgt, muß alles durch unterstützende Thätigkeit geleistet werden. So bildet sich eine Stufenfolge, eine regelmäßige Fortschreitung. Die Erziehung fängt an mit einem Zustande, wo noch keine Gegenwirkung anwendbar ist; dann folgt ein solcher Zustand, wo nur physische Gegenwirkungen gebraucht werden können; dann wo beide, physische und mehr schon ethische Gegenwirkung in Anwendung kommen. Auf diesem Punkte teilen sich die Gegenwirkungen; denn was aus einem bewußtlosen Zustande herrührt, erfordert die physische Gegenwirkung; alles aber, wobei sich der Wille manifestiert, verlangt die ethische Gegenwirkung. Und endlich wo das Bewußtsein vollkommen entwickelt ist und die Gesinnung bestimmt hervortritt, da hört auch die intellektuelle Gegenwirkung auf, es dominiert die unterstützende Thätigkeit.

Dies führt von selbst darauf, daß die Erziehung in verschiedene Perioden zerfällt, deren jede ihr besonderes Princip hat. Wir werden aber erst dann, wenn wir zur Organisation der Erziehung kommen, dies näher entwickeln können, und müssen bei den einzelnen Abschnitten der Erziehung darauf zurückgehen.

Verschiedener Charakter der Gegenwirkung.

Verhältnis der Erziehung zum gemeinsamen Leben.

Wenn wir auf die Aufgabe der Erziehung zurücksehen, daß die jüngere Generation an die großen Lebensgemeinschaften abgeliefert werden soll, in denen sie selbständig zu handeln hat, so fragen wir: Wenn das von uns aufgestellte Verhältnis der verschiedenen Gegenwirkungen das richtige ist, schickt sich dann dies in das gemeinsame Leben hinein, so daß nun Erziehung und gemeinschaftliches Leben oder freie Selbstthätigkeit als ineinander ohne Störung übergehend, als eine Reihe angesehen werden kann? Es scheint nicht der Fall zu sein. Wir haben die Sache so dargestellt, daß nach und nach die Jugend von aller Gegenwirkung frei wird. Soll nun das gemeinsame Leben unmittelbar an die Periode der Erziehung als Fortsetzung sich anknüpfen, so müßte auch in dem gemeinsamen Leben keine Gegenwirkung sein. Und doch, sobald die Jugend in das öffentliche Leben eintritt, tritt sie auch ein in ein System von Strafen und Belohnungen, in ein Spiel des Lebens, wo Lust und Unlust beständig wechseln und als Motive angewendet werden.

Was ist nun das Unrichtige, unsere Konstruktion der Gegenwirkung, oder das gemeinsame öffentliche Leben, oder unsere Behauptung, daß die Erziehung und das öffentliche Leben, beides aus dem gemeinsamen ethischen Princip hervorgehend, eine Reihe bilden müsse? Wir können wohl nicht behaupten, daß das öffentliche Leben unrecht habe und daß die bürgerliche Gesellschaft ohne Strafgesetze bestehen könne. Unsere Aufstellung können wir auch nicht aufheben. Wollten wir sagen, die Erziehung könne aus rein ethischen Principien konstruiert werden, die bürgerliche Gesellschaft aber nicht, es sei also nicht möglich, daß beides eine Reihe bilde, so würden wir wieder den alten Satz aufwärmen, daß Moral und Politik unvereinbar seien. Das aber ist eine für das sittliche Bewußtsein gefährliche Behauptung. Der Widerspruch ist nicht abzuleugnen. Wie ist er zu lösen? Wir dürfen wohl den Satz aufstellen, daß es eine größere Vollkommenheit wäre, wenn im bürgerlichen Leben Strafe und Belohnung könnte entbehrt werden. Strafgesetze sind aus der Not hervorgegangen. Der Mangel an Übereinstimmung zwischen der richtig organisierten Erziehung und dem bestehenden Leben liegt nicht in der Idee, nicht in der Natur der Sache selbst, sondern nur in der Unvollkommenheit der Zustände, in der mangelhaften Ausführung der Idee der Erziehung. Die Strafgesetze zeigen, daß die Erziehung nicht das geleistet habe, was sie eigentlich leisten soll nach ihrer Idee. Es ist allemal ein Fortschritt der bürgerlichen Gesellschaftsverhältnisse, wenn die Strafgesetze in der Intensität sich mildern, in der Menge abnehmen. Wenn wir einen Zustand des bürgerlichen Lebens annehmen, wo die Strafen ganz aufhören, dann werden beide Gebiete, die Erziehung und das gemeinsame Leben, eine Reihe bilden. Das Individuum würde keine Gegenwirkung organisiert vorfinden gegen das, was es aus sich selbst hervorbringt. Der Widerspruch wäre gelöst.

Wenn wir nun voraussetzen, daß dieser Mangel an Zusammenhang zwischen der rechten pädagogischen Praxis und dem öffentlichen Leben nur aus der Unvollkommenheit des letzteren entspringt, einer Unvollkommenheit, welche wiederum auf die Unvollkommenheit der wirklichen Praxis der Erziehung schließen läßt: so geben wir auch zu, daß diese Unvollkommenheit jetzt eben gegeben ist. Da wir uns aber an die Wirklichkeit anzuschließen haben, müssen wir auch für diesen Gegenstand eine wirklich praktische Ausgleichung suchen. Verhält es sich denn nun wirklich so, daß ein scharfer Abschnitt zwischen dem Austritt aus der Erziehung und dem Eintritt in das öffentliche Leben sich nachweisen läßt? Wir haben schon gesehen, daß sich kein bestimmter Grenzpunkt des Endes der Erziehung angeben läßt. Die gesetzliche Mündigkeit konnten wir als einen solchen nicht gelten lassen; es hört zwar, sobald diese eingetreten ist, alle Erziehung auf, allein schon vor ihr giebt es wieder partielle Endpunkte, und selbst die Mündigkeit ist

kein absolut fester Punkt. Wir sagten auch, daß die Erziehung der Natur nach von dem Verhältnis zwischen Eltern und Kindern ausgehe, daß aber auch der Staat und die Kirche einen Anteil an derselben nehmen. Nun wollen wir dies hypothetisch fassend fragen: Wenn es einen Teil der Erziehung giebt, der unter Leitung des Gemeinwesens steht und also auch den Charakter des Gemeinwesens an sich tragen muß, wird das, was wir theoretisch festsetzten, auch hier nun praktische Geltung haben? Die Theorie setzt fest, daß es Strafen und Belohnungen in der Erziehung gar nicht geben solle, sondern entweder nur mißbilligende Äußerungen oder physische Einwirkungen. In der häuslichen Erziehung wird man dieser Regel nachkommen können: in der öffentlichen wird der Natur der Sache nach ein Unterschied eintreten.

Vergleichen wir demnach das Verhältnis zwischen der häuslichen ursprünglichen Erziehung zur öffentlichen. In der öffentlichen Erziehung spiegelt sich der Charakter des Gemeinwesens ab. Ich setze diesen besonders in einen Punkt, die Gesetzlichkeit; wogegen ich wieder den Satz aufstellen möchte, daß in der rein häuslichen Erziehung gar keine Gesetze sein sollen. Gesetze und Strafen gehören notwendig zusammen. Soll das Gesetz entbehrt werden können, dann ist auch die Strafe zu entbehren. Die Sache, wenn gleich dem Scheine nach auffallend, ist doch an sich eigentlich sehr klar. Im Hauswesen hat das Gesetz gar keinen Ort, wie eine gründliche ethische Charakterisierung der Familie dies nachweist.*) Das Gesetz offenbar setzt immer schon eine Disharmonie voraus, welche in der Familie gar nicht sein kann, wenn wir sie ihrer Idee nach betrachten, während sie im öffentlichen Leben gewöhnlich ist. In der Familie ist der Mensch von Anfang an; das Leben des Kindes ist ein Teil des Lebens der Mutter, also mit diesem urspünglich identisch, erst später wird es ein eigenes. Die Freiheit ist anfangs gleich Null; die geistige Thätigkeit muß erst allmählich geweckt werden. Von einem Widerstreit der in der Person angelegten Eigentümlichkeit mit dem Charakter des Hauswesens kann nicht die Rede sein; die Person ist das Produkt des Hauswesens, und da ist die Übereinstimmung das Ursprüngliche. Denken wir uns nachher die Freiheit und die eigene geistige Thätigkeit schon in der Entwicklung begriffen, aber doch von dem Ganzen des Hauswesens geleitet, so ist es ganz unnatürlich und dem Charakter desselben entgegen, wenn dies unter der Form des Gesetzes geschehen sollte. Beim Gesetz muß man immer unterscheiden zwischen dem Gesetzgeber und Ausführer des Gesetzes. Wo dieser Unterschied nicht ist, da ist auch eigentlich kein Gesetz; und der Gegensatz zwischen Obrigkeit und Unterthanen ist nur dann ein begründeter,

*) Vergl. Schleiermacher Ethik, § 263, S. 266.

wenn in der Obrigkeit selbst der Gegensatz zwischen Gesetzgeber und Vollstrecker enthalten ist und die Obrigkeit selbst unter dem Gesetz steht; wo auch im bürgerlichen Leben die Leitung mit dem Charakter des Väterlichen verbunden werden soll, da hört auch die Form des Gesetzes auf. Nur mit Lächeln läßt wohl der Engländer den Ausdruck Vater von seinem König gelten, als ein Bild, als etwas Poetisches. Wo ein wirklich gesetzlicher Zustand sich ausbildet, da hört es auch allmählich auf, daß man dieses Verhältnis unter diesem Namen darstellt. Stellen wir nun den Begriff auf, daß das Gesetz über dem steht, der es ausführt, so ist dies im Hauswesen gar nicht möglich, wenn die Organisation die natürliche sein soll. Es müßte, wenn die Eltern das Gesetz geben, noch ein anderer zwischen Eltern und Kinder treten: dadurch würde die Unmittelbarkeit der Mitteilung aufhören; oder die Eltern müßten eine doppelte Rolle spielen: sie wären dann selbst so gebunden an das Gesetz, wie die Kinder; und wenn sie beide Geschäfte hätten, so wäre das offenbar nicht bloß Pedanterie, sondern von praktischem Nachteil, denn es wäre ein Verhältnis von einem Individuum zu einem anderen; ein solches muß immer durch den Moment bestimmt werden, das aber soll im Hauswesen nicht sein. Je größer das Hauswesen ist, desto mehr ist Ordnung nötig; aber diese darf nicht unter der Form des Gesetzes gebracht werden, sondern muß der Willkür insofern unterworfen sein, daß immer bei verschiedenen Fällen daran kann geändert werden. Eben deshalb, weil das Gesetz hier keinen Ort hat, so soll auch die Strafe im eigentlichen Sinne d. h. die Abschreckung oder Lockung durch sinnliche Motive keinen Ort haben; *sondern es ist ursprünglich den Eltern nur gegeben die physische Gewalt, und die Liebe als die unterstützende Thätigkeit*; tritt hiezu noch ein drittes, so werden die ursprünglichen Elemente verrückt. Abschreckende oder lockende Motive geben einen Beweis, daß die Eltern ihrer physischen Gewalt nicht mehr trauen; daß es mit dem bloßen Befehlen — dies ist der Ausdruck der physischen Gewalt — nicht recht gehen will; oder daß die Liebe gestört ist. Dies ist ein krankhafter Zustand. Wenn wir dennoch die Strafe sehr gewöhnlich finden, so kommt das daher, weil das reine Bewußtsein des elterlichen Verhältnisses nicht immer festgehalten wird.

Denken wir uns dagegen die *öffentliche Erziehung*, unter welcher Form wir auch wollen, so ist das Verhältnis von vorn herein ein ganz anderes. Es ist der Mensch nicht von Anfang an in diesem Verhältnis; da ist also keine ursprüngliche Basis. Die Liebe, das Fundament in der häuslichen Erziehung, muß sich erst entwickeln in dem Zusammensein des Erziehers und Zöglings; ursprünglich ist sie hier nur unter der Form der Ahnung. Die physische Gewalt existiert auf unmittelbare Weise in diesem Verhältnis gar nicht. Der Erzieher hat zwar eine physische Gewalt, aber nur über den Einzelnen, nicht über

die Masse. Wo die Zöglinge dessen sich bewußt werden, da wird auch der Gehorsam fehlen, wenn nicht andere Umstände ihn hervorrufen. Allerdings hat der Lehrer etwas hinter sich, die physische Gewalt des Gemeinwesens; der Erzieher kann darauf vertrauen; aber im Bewußtsein eines Kindes liegt dies nicht, das Kind kennt das Gemeinwesen höchstens nur vom Hörensagen. Die Übereinstimmung zwischen dem Zögling und diesem Verhältnis der öffentlichen Erziehung ist keine ursprüngliche. Deshalb muß ein Supplement eintreten. Weil der Zögling in ein ihm ursprünglich fremdes Gemeinwesen eingeht, so ist es natürlich, daß er manche Neigungen mitbringt, die sich mit dieser Form des Lebens nicht vertragen. Die Übereinstimmung soll erst produziert werden, wird aber nie als ein vollkommen Produziertes anzusehen sein. Es müssen somit den Ausbrüchen solcher Neigungen Hemmungen entgegengestellt werden, damit die störenden Handlungen das gemeinsame Leben nicht hemmen; so tritt das Gesetz ein, damit verbunden die Strafe. Der Zögling muß durch das Gesetz erfahren, was mit der Form des Gemeinwesens streite; durch die Strafen, welche Folgen es habe, wenn er aus diesem Gesetz heraustritt. Unter dieser Voraussetzung erhält die Sache also eine andere Gestalt.

Wenn wir die Erziehung von Anfang bis zu Ende, wo der Zögling in das Leben eintritt, um selbständig in diesem zu wirken, als ein harmonisches, rein ethisches Kontinuum denken, so muß auch das Gemeinwesen ohne Gesetz und ohne Strafen sein. Dies würde aber eine absolute Harmonie aller Familien mit der Idee und dem Geiste des Staates voraussetzen. Da wir aber diese Harmonie nicht voraussetzen können, so entsteht die Notwendigkeit, daß der Staat Gesetze und Strafen aufstellt und eingreift durch die öffentliche Erziehung in die häusliche, weil sich der Staat mit seinem Interesse nicht auf die Familie verlassen kann. In die Erziehung tritt selbst das Gesetz ein. Und so haben wir wieder die Harmonie zwischen der Erziehung und dem öffentlichen Leben hergestellt.

Die Erziehung selbst bekommt einen zwiefachen Charakter. Die häusliche Erziehung hat den reinen, ursprünglich ethischen Charakter, und es muß das Bestreben sein, daß die Praxis möglichst so sei, wie wir theoretisch die pädagogische Thätigkeit als Gegenwirkung konstruiert haben. Die öffentliche Erziehung dagegen gestaltet sich ganz anders; in ihr hat, wie im öffentlichen Leben, Gesetz und Strafe eine Stelle. Sind beide, die häusliche und öffentliche Erziehung, gesondert und nach einander, so ist dies ein schroffer Übergang vom häuslichen in das gemeinsame Leben, weil nun auf einmal der Jugend das Bewußtsein einer Disharmonie und zugleich des Gesetzes und der Strafe kommt. Es ist dies dann auch ein scharfer Abschnitt im Leben, und der Übergang von der häuslichen Erziehung in die öffentliche oder gesetzliche zu-

gleich ein Übergang vom häuslichen Leben zum Leben im Staate. Gehen beide Erziehungsarten gleichzeitig neben einander, dann ist der Zustand der Zöglinge ein zwiefacher. Aus der öffentlichen Erziehung in das Haus zurückgekehrt, soll der Zögling Gesetz und Strafe vergessen; kommt er wieder hinein in die öffentliche Erziehung, so muß er wieder eingedenk sein des Gesetzes und der Strafe. Beide Methoden, die der häuslichen und der öffentlichen Erziehung, bleiben ihm vor Augen. Darüber kommen wir nicht hinweg. Wir sind durch unsere allgemeine Betrachtung auf den Punkt gekommen, wo sich die Aufgabe als lösbar darstellt nur durch eine mannigfache Organisation. Ob nun jenes Nacheinander oder dieses Nebeneinander besser sei, wissen wir noch nicht. Dies bedarf noch der Entscheidung; um diese aber zu finden, müssen wir erst die allgemeine Betrachtung über die primitive unterstützende Thätigkeit auf denselben Punkt bringen.

Theorie der Erziehung insofern sie Unterstützung.*)

Bei der Betrachtung der unterstützenden, entwickelnden Thätigkeit abstrahieren wir von aller Gegenwirkung. Wir haben, um uns den Gehalt dieser pädagogischen Wirksamkeit vor Augen zu stellen, eigentlich zweierlei zu beachten. Nämlich einmal: Der Gegenstand der Erziehung ist ein Lebendiges, also ein sich von selbst durch eigene Kraft weiter Fortentwickelndes, dessen Anfang ein unendlich Kleines ist. Man kann also fragen: Wozu und inwiefern ist eine solche Einwirkung, Unterstützung notwendig? Sodann: Der Gegenstand der Erziehung ist ein einzelnes Lebendiges, steht aber in einem engen Zusammenhange mit einem homogenen Leben, aus welchem schon von selbst Einwirkungen auf ihn hervorgehen; so zunächst die Einwirkungen der Älteren auf die Jüngeren. Diese sind aber nicht alle pädagogisch, sondern das werden sie nur, wenn sie absichtlich sind. Die unabsichtlichen Einwirkungen können zwiefach sein; entweder leisten sie unbewußt dasselbe und gehen auf dasselbe aus auf unbewußte Weise, worauf die pädagogische geht, oder sie haben gar nicht diesen Zweck, sondern ein anderes Interesse, also ihr Verhältnis zur pädagogischen Einwirkung, wiefern sie dieselbe begünstigen, erscheint als etwas Zufälliges. Man kann also wiederum fragen: Ohnerachtet schon von selbst und ohne Absicht, ohne Theorie solche Einwirkungen gewiß erfolgen, die von derselben Natur sind und die Entwicklung des eigenen Lebens im Zögling bewirken, ist außerdem noch die absichtliche pädagogische Einwirkung notwendig? Der eigentliche Gehalt derselbigen kann uns nur daraus hervorgehen, daß wir auf die natürliche Selbstentwicklung sehen, um zu erfahren, was sie leisten kann

*) Vergl. Vorles. 1814, Stunde 11.

und was sie nicht vermag; sodann auf die Totalität der unabsichtlichen Einwirkungen, wobei wir davon abstrahieren, daß unter ihnen solche, welche der Erziehung widerstreben, vorkommen. Es wird sich uns aber beides in seiner Beziehung zur pädagogischen Einwirkung darstellen, wenn wir überhaupt

das Verhältnis der Erziehung zu dem, was ohne sie von selbst erfolgt,

betrachten. Wir haben schon erwähnt, daß wir nicht davon ausgehen dürfen, den Zögling zu isolieren. Die Jugend ist uns nicht anders als im lebendigen Zusammenhange mit der Totalität gegeben. Die Vernunft würde schon zur Entwicklung kommen, wenn es auch keine eigentliche Erziehung gäbe. Denken wir uns ein Volk, wo die Erziehung fast Null ist, so finden wir doch die menschliche Entwicklung bis auf einen gewissen Punkt gehend. Freilich aber werden viele Thätigkeiten dann von der Art sein, daß sie wieder gehemmt werden müssen, und auch die Selbstentwicklung an sich wird eine ungenügende und unregelmäßig gestaltete sein; sie wird die Spuren des Mangels, der Dürftigkeit einerseits und die Spuren der Unordnung auf der andern Seite an sich tragen. Nur in dem Maße, als das Absichtliche eintritt, wird der Mangel ersetzt, Ordnung, Zusammenhang und Vollkommenheit in die Erziehung hineingebracht. Und dies sind eben die Punkte, an welche wir uns halten müssen bei der Frage, was die eigentlich pädagogische Thätigkeit zu leisten habe. Können wir nun aber den Zögling nicht als isoliert uns vorstellen, so ist an sich klar, daß sich schwer wird sondern lassen dasjenige, was sich von selbst, von innen heraus in dem Zögling entwickelt, und das, was durch die Einwirkung anderer entsteht. Deshalb erscheint es besser, beides zusammenzunehmen und diesem dann die pädagogische Theorie gegenüber zu stellen.

Aber ebenso gilt auf der anderen Seite, daß dieselben, denen die pädagogischen Einwirkungen zunächst obliegen, auch die natürliche und ursprüngliche Umgebung eines jeden sind, der erzogen werden soll. Es fragt sich: Sollen diese ihre Thätigkeit für den Zögling in absichtliche und unabsichtliche teilen? oder soll ihre Thätigkeit bloß eine absichtliche sein, unserer Theorie ganz anheimfallend, so daß nur das rein Zufällige, von anderen, welche nicht zur unmittelbaren Umgebung des Zöglings gehören, Ausgehende der eigentlichen Erziehung gegenübersteht? — Die Frage ist von großer Bedeutung. Denn wenn die zur natürlichen Umgebung Gehörenden, die Erwachsenen der Familie, alle ihre Thätigkeit nach der Theorie gestalten sollen, so würde das ganze Leben von Anfang bis zu Ende nach einer bestimmten Regel müssen eingerichtet, und nichts dürfte dem Moment, dem augenblicklichen Gefühl überlassen werden. Beantworten wir die Frage auf die andere Weise, so würde

nicht eine ununterbrochene Reihe regelmäßiger Einwirkungen stattfinden; aber da dann die Einwirkungen sich teilen würden, welches ist dann die Grenze? welche sind die Einwirkungen, wobei die Umgebung ganz unabsichtlich zu Werke geht? und welche gehören in das eigentliche Gebiet der pädagogischen Erziehung hinein?

Die Pädagogen gehen hier von verschiedenen Gesichtspunkten aus. Die einen sagen: Alles, was man dem Augenblicke überläßt, ist etwas Zufälliges, und da man in solchen Fällen von verschiedenen Dingen afficiert ist und nicht das innere Wesen rein darstellen kann, so ist leicht möglich, etwas hervorzubringen, was der Korrektion bedarf; daher sei es besser, alles der Regel zu unterwerfen, um dem vorzubeugen. — Die anderen haben dieser Ansicht widersprochen, und sondern ein freies Gebiet von dem, wo die Methode eintritt, bestimmen aber die Grenzen auf sehr verschiedene Weise.

Wir wollen zunächst die erste Art der Beantwortung der Frage einer näheren Betrachtung unterwerfen. Da wir aber in dem, was bisher entwickelt ist, keinen Entscheidungsgrund haben, so ist das Natürlichste, auf das Resultat zu sehen und danach zu entscheiden.

Wenn das ganze Leben der Jugend ohne Ausnahme nach bestimmten Regeln geleitet wird, und alle Einwirkungen so erfolgen, daß das Momentane völlig verschwindet, daß nichts den Charakter des ursprünglich Lebendigen hat, nichts in dem freien Leben Begründetes vorkommt, so erregt dies den Verdacht, daß das Leben von seiner kräftigen Frische viel verlieren würde. Aber das ist noch eine unklare Vorstellung. Dagegen, fügen wir noch die Frage hinzu: Wie wird sich am Ende der Erziehung, beim Übergang in den Zustand der freien geselligen Thätigkeit das Leben des Zöglings gestaltet haben? so ist offenbar, wenn der Mensch aus dem Gebiete der Erziehung entlassen wird, ein Unterschied der Lebensthätigkeit. Es giebt ein Gebiet, wo das System der Wechselwirkung auch der Regel unterworfen ist, nämlich das Geschäft, der Beruf; und ein anderes der Regel nicht unterliegendes, das Gebiet des freien geselligen Verkehrs. Das letztere dringt sogar in das streng geregelte Lebensgebiet hinein; denn jeder hat in seinem Beruf auch wieder ein Gebiet freier Thätigkeit. Wenn nun das ganze Leben des Zöglings durchaus bestimmten Regeln unterworfen würde, dann entstände ein strenger Gegensatz zwischen dem Zustande, den er verläßt, und dem, in den er übergeht. Dies ist, wie wir sehen, unzulässig und ein Widerspruch aus ethischem Gesichtspunkt angesehen, weil das Leben ein Kontinuum sein soll; dies wäre dann nicht der Fall. Dazu kommt noch, daß unter dieser Voraussetzung die Periode der Erziehung gar keine Vorübung enthält zum Eintritt in das gesellige Leben; die Erziehung wäre also mangelhaft, denn sie läßt einen Teil der Aufgabe ungelöst; und

aus diesem Grunde schon dürfen wir eine solche Antwort nicht geben. Im Leben bleibt immer der Gegensatz von Regel und Freiheit; dies muß die Erziehung berücksichtigen.

Wenn nun keineswegs jede einzelne Einwirkung aller derer, die zur unmittelbaren Umgebung der Jugend gehören, methodisch muß gestaltet sein, und wenn in dem Fall, daß dennoch alles methodisiert wäre, der Zögling in das freie Gebiet der Wechselwirkung unvorbereitet hineinkommen würde, so fragt sich: Ist dies als eine Unvollkommenheit des Zöglings anzusehen, oder als eine Unvollkommenheit des geselligen Lebens, das eine solche Forderung macht? Hält man es für eine Unvollkommenheit des geselligen Lebens, so verlangt man, daß das gemeinsame Leben auch in seiner geselligen Richtung unter bestimmte Regeln gebracht werde. Gewiß keine irgendwie ethisch zu verteidigende Ansicht. Bringt man das freie Leben auch unter gewisse Regeln, so ist das eigentlich eine relative Ertötung einer Reihe aufeinanderfolgender Generationen. Der ursprüngliche Charakter des Lebens würde verloren gehen. Es wäre die offenbarste Verschiedenheit zwischen denjenigen, welche die Regel geben und nach ihr leben, und den anderen, die ohne sie gegeben zu haben ihr Folge leisten sollten; jene hätten die höhere Potenz des menschlichen Lebens, diese scheinen nur das Leben jener fortzusetzen, nur als untergeordnete Organe gar nicht mit eigenem Leben ausgerüstet. Daß dies das Rechte nicht sei, ist klar. Wir müssen doch von einer Gleichheit der Einzelnen in Beziehung auf die menschliche Natur ausgehen; zwar mit einzelnen Abweichungen und in Abstufungen, aber doch nicht so, daß wir ganze Generationen unterordnen. Dies würde auf ein Fortschreiten der Verschlechterung des gesamten Zustandes von Generation zu Generation hinauskommen. Nun könnte man sagen: Wenn nur die Subsumtion unter die Regel eine solche lebendige Handlung ist, wie das Aussprechen der Regel selber, so wird der Unterschied nicht groß sein. Aber wie können solche Handlungen ebenso lebendig sein? Offenbar nur dann, wenn mir die Sache schon vorschwebt, ohne daß ich an die Regel denke. Dann ist aber auch das Gebiet freier Wechselwirkung wieder hergestellt. Die Subsumtion unter die Regel ist keine Freiheit, sondern gebundene Thätigkeit; das Leben hat dann keine Aufforderung zu der ursprünglichen Freiheit, denn die Regel geht voran.

Das Maximum von pedantischer Erziehung ist dies, wenn für das Leben der Jugend alles unter bestimmte Regeln gebracht wird. Die Erziehung enthält dann keine Aufforderung zu einem lebendigen freien Handeln, und hindert die ursprüngliche Freiheit zu gebrauchen; es würde aber auch dann die freie Thätigkeit der Umgebenden der Jugend gänzlich verborgen bleiben; wenn auch die freieste Thätigkeit in ihrer Nähe sich offenbarte, die Jugend würde sie nie verstehen und von ihr keine lebendige Anschauung erhalten. Von Anfang

an mechanisiert, zu aller Freiheit in den Lebensäußerungen ungeschickt gemacht, würde sie für jede Handlung, auch solche, die aus der freiesten Selbstthätigkeit hervorgehen müssen, Regeln verlangen, um unter diese alles zu subsumieren. So soll es nicht sein.

Das Leben der Jugend soll also auch ein solches Gebiet haben, wo die Umgebung nur unter dem Charakter ursprünglich freier Lebensthätigkeit einwirkt, damit die Jugend auf das mannigfaltige Leben vorbereitet werde und ihre Freiheit ausüben lerne. Es ist durchaus notwendig, daß die Periode der Erziehung in Analogie stehe mit dem späteren Leben.

Wie soll sich aber dies Gebiet der freien Einwirkung von dem anderen unterscheiden? Wenn diejenigen, welche für die Jugend kein freies Gebiet gestatten, sondern alles regeln wollen, nun irgendwie von ihrer Forderung ablassen, und die ganze Forderung ihnen abdisputiert ist: so werden sie doch die Tendenz haben, das Gebiet der freien Handlungen einzuschränken und auf ein Minimum zu reducieren. Schien uns nun die ganze Ansicht aus einem Irrtum hervorzugehen, weil sie auf eine unhaltbare Konstruktion des menschlichen Lebens hinführt, so werden wir schon im voraus eines Verdachtes uns nicht erwehren können, wenn man für das freie Gebiet nur ein Minimum zulässig finden will. Da dies aber nur das quantitative des Gebietes betrifft, so würden wir von hier aus noch nicht viel gewinnen können zur Beantwortung unserer eigentlichen Frage; wir müssen das qualitative aufsuchen, dann wird sich uns mit der Grenze zwischen beiden Gebieten zugleich ergeben:

Welche Einwirkungen unter die Regel gebracht werden müssen, und welche frei sein können.

Weil beide Gebiete notwendig sind, muß auch jedes seinen besonderen Ort haben. Mannigfaltigkeit der pädagogischen Einwirkungen werden wir voraussetzen müssen; denn daß es ganz zufällig sei, ob freie Einwirkungen eintreten, können wir nicht sagen. Es muß Einwirkungen geben, die ein durch die Regel gebundenes Leben konstituieren, und solche, die ein freies. Wo finden wir die Grenze?

Auf dem sekundären Gebiete der Pädagogik, dem der Gegenwirkung, waren wir auf eine Triplicität gekommen, wir unterschieden die Gesinnung als die innere konstante Lebensthätigkeit, die einzelnen Willensakte, die Fertigkeit. Werden wir dies nun auch hier anwenden können? Folgen wir unserer früheren Betrachtung, so ergiebt sich die Antwort leicht. Ist das menschliche Leben vollkommen durch Regeln gebunden, so erscheint das Gesamtdasein der Einzelnen, die unter dieser Form stehen, als ein verringertes. Dies haben wir hervorgehoben. Das Resultat ist also dieses. Die persönliche Eigentümlichkeit kann in einer solchen Ge-

staltung des Lebens nicht recht heraustreten. Demnach folgt, daß im Leben alles, worin sich am meisten die Persönlichkeit manifestiert, dem Gebiete des freien Lebens am meisten angehört; denn wo die freie Wechselwirkung fehlt, wird auch die Persönlichkeit beschränkt; alles aber, worin sich die Eigentümlichkeit nicht manifestiert, dies wird dem gebundenen Leben am meisten angehören. Das Gebiet der Gesinnung und das der Fertigkeit tritt also auch hier ein. Aber wie steht es um den Mittelpunkt unserer Triplicität, die Willensakte? Wenn das Leben gebunden ist, so giebt es nicht einzelne eigentliche Willensakte, sondern nur einen Willensakt dessen, der die Regel festsetzt, die übrigen sind nur Folgerung, nur Anhang in Bezug auf jenen ersten Willensakt. Nun haben die Willensakte auch ihre Beziehung auf ein Einwärts, die Gesinnung, und auf ein Auswärts, die Fertigkeit. Mag nun der Willensakt nur Subsumtion oder freie Konstruktion gewesen sein, in Hinsicht auf die Fertigkeit wird dies nicht von Einfluß sein, diese wird dieselbe sein; aber nach einwärts betrachtet wird die Differenz hervortreten, weil bei reiner Subsumtion eines Willensaktes unter eine gegebene Regel die Gesinnung leer ausgehen, endlich Null werden würde, so daß die ursprüngliche Produktion verloren ginge. Was noch von Gesinnung da wäre, würde nur Zugabe sein, nicht selbstständig frei wirkend. Wir haben behauptet, daß die Gesinnung nicht anders sich manifestieren könne, als in den einzelnen Willensakten. Können wir nun das ganze Leben so teilen, daß wir sagen: In einigen Willensakten erscheint die Gesinnung — das wäre dann die Seite der freien Lebensthätigkeit —, in anderen erscheint mehr die Fertigkeit — das wäre dann die Form der gebundenen Lebensthätigkeit —, ohne daß dadurch ein nachteiliger Einfluß entstände? Gewiß nicht. Es bleiben uns also die beiden Gebiete Gesinnung und Fertigkeit. So hätten wir also die Frage beantwortet; allein diese Antwort ist bloß eine Formel, überdies hypothetisch. Wir wissen noch nicht, ob das ganze Leben sich so teilen lasse; ebensowenig, ob diese Teilung erschöpfend sei. Was wir aufgestellt haben, ergab sich nur unmittelbar aus den Antecedentien, so wie es auch überwiegend nur mit Rücksicht auf die Notwendigkeit eines freien Gebietes der Erziehung entwickelt wurde. Wir müssen, ehe wir die gefundene Teilung näher entwickeln und der Prüfung unterwerfen können, noch einige Bemerkungen voranschicken, um uns vollständig zu orientieren. Ich erinnere daran, daß die Erziehung auf der einen Seite die Obliegenheit hat, die Fertigkeit der früheren Generation auf die späteren zu übertragen. Es ist dies die fortlaufende Tradition. Ohne ein methodisches technisches Verfahren läßt sich das nicht erreichen. Denn die bloß unabsichtlichen Einwirkungen würden nur zum Teil diese Fertigkeiten erhalten. Was im Besitz der früheren Generation war, das bietet sich im Leben nur fragmentarisch dar und ungenau. Es

würde, wenn man dies sich selbst überließe, mehr und mehr mechanisch werden, unzureichend und abnehmend. Hier also ist das bestimmte natürliche Gebiet für ein technisches Verfahren; die pädagogische Thätigkeit tritt in strengerer Form auf. Ist diese auch hier nicht, und stellt man die Maxime auf, daß sich dies alles von selbst durch die Imitation finden solle, oder doch der Hauptsache nach, so daß man nur gemächlich spielend das etwa Fehlende hinzufüge durch Lehre, ohne Regelmäßigkeit, ohne bestimmtes Hervortreten der festen Methode: so ist das das Abweichende von dem rechten Maß und führt zu der laxen Erziehung. So ergiebt sich uns hier, daß in Beziehung auf den Zusammenhang der einzelnen Willensakte in ihrem Verhältnis zur Fertigkeit durchaus eine pädagogische Unterstützung, also Regel, Methode erforderlich ist.

Sehen wir auf die andere Seite, auf den Zusammenhang der einzelnen Willensakte mit der Einheit der Gesinnung: was kann hier geschehen, um den Zweck der Erziehung zu erreichen? Wir werden dieselbe Antwort geben müssen wie früher in Hinsicht auf die gegenwirkende pädagogische Thätigkeit. In Beziehung auf die Gesinnung ergab sich uns als Gegenwirkung gegen einzelne Willensakte nur die Mißbilligung; die Gesinnung selbst sollte geweckt werden durch unterstützende Thätigkeit. Aber wie kann sie geweckt werden? Wollten wir ein regelmäßiges Verfahren anwenden, so würde das durchaus seinen Zweck verfehlen. Könnten wir auch die Einwirkung auf die Gesinnung in die Form der methodischen Thätigkeit bringen, so würde die Form dem Zögling sich aufdrängen; die Beziehung auf die Gesinnung insofern er diese selbst noch nicht in sich hat, kommt ihm nicht entgegen; der Sinn dafür fehlt, die Spontaneität ist noch nicht hervorgetreten: so wird die Form die Hauptsache, der Mechanismus herrscht vor; gerade das Gegenteil von dem, was geschehen muß. Ein Beispiel. Die sittliche Gesinnung kennen wir auch im Zusammenhange mit der religiösen; Erbauung ist nichts anderes, als Belebung der religiösen und der in ihr eingehüllten sittlichen Gesinnung. Diese angewendet im Gottesdienst auf diejenigen, in denen Gesinnung schon entwickelt ist, thut ihre Wirkung; aber freilich nur deswegen, weil in jedem die Gesinnung schon mitgesetzt ist. Denken wir uns aber einen häuslichen Gottesdienst, der seine besondere Tendenz auf die Kinder hat, und an dem sie teilnehmen, ehe die fromme Gesinnung in ihnen lebendig geworden ist, so ist offenbar, daß sie keinen Eindruck davon bekommen als den eines bestimmten Mechanismus; der Mechanismus in der Frömmigkeit hat größtenteils seinen Grund in dieser früheren Operation. Läßt man die Kinder gar nicht teilnehmen bis auf dem Wege der freien Einwirkung im Leben das Element in ihnen rege ist und sie selbst in sich den Trieb entwickelt haben zu einer solchen Teilnahme, dann wird die Wirkung auch die entgegengesetzte sein, und es ist das Rechte sie teil nehmen zu lassen;

es ist aber das zweite, und die freie Einwirkung im Leben das erste. — Hier haben wir eine starke Indikation, daß das Übergewicht der freien Einwirkung auf die Jugend auf der Seite der Entwicklung der Gesinnung liege.

Die Erweckung und Befestigung der Gesinnung umfaßt das freie Gebiet, die Entwicklung der Fertigkeit das methodische, technische Gebiet, beides zusammen das ganze Gebiet der Erziehung.

Können wir auf diese Weise den ganzen Umfang der unterstützenden und entwickelnden Thätigkeit zusammenfassen, und sind wir sicher, daß wir auf anderes nicht werden zu sehen haben? Diese Frage läßt sich vollständig nur von einer streng ethischen und anthropologischen Grundlage aus beantworten. Wir haben aber darauf verzichtet über die Grenzen der Pädagogik hinauszugehen; wir können die Frage hier nur so beantworten, daß wir sie gegen das Leben, wie es uns erscheint, halten und gegen die Forderung, welche es an den Menschen macht; somit beziehen wir uns auf das Ende der Erziehung. Wenn wir nun durch die pädagogische Thätigkeit nur die Gesinnung geweckt und befestigt, auf der anderen Seite auch die Fertigkeiten, die seiner Individualität entsprechen, entwickelt haben, liefern wir dann den Zögling an die Gemeinschaft so ab, wie sie ihn braucht?

Wenn wir auf das bürgerliche Leben sehen, so kann dieses nur zwei Forderungen an den Einzelnen machen. Erstens, daß der Gemeingeist in ihm lebendig geworden sei, ohne welchen er kein selbstthätiges Glied sein kann. Dies aber liegt auf der Seite der Gesinnung; denn der Gemeingeist ist ein inneres Princip, aus dem die einzelnen Willensakte hervorgehen. Zweitens, daß der Einzelne irgend einen Teil der Aufgabe der ganzen Gesellschaft lösen könne. Nehmen wir nun den Ausdruck Fertigkeit im weiteren Sinn, so muß alles, was die Gesellschaft von dem Einzelnen fordern kann, außer dem Gemeingeist im Gebiete der Fertigkeit liegen. Denn um etwas auszurichten und zu bewirken, sind immer Thätigkeiten einer geistigen und leiblichen Funktion erforderlich, die von einem bestimmten Willensakt ausgehen und einer Regel entsprechen. Dies ist es aber, was wir unter dem Begriff der Fertigkeit verstanden. Dies beides würde also vollkommen das Gebiet der bürgerlichen Gemeinschaft erschöpfen.

Die Kirche neben dem Staat in dem Leben, wie es uns vorliegt, als die religiöse Gemeinschaft, fordert überwiegend von jedem Einzelnen die Gesinnung, und zwar die bestimmte Gesinnung der christlichen Frömmigkeit. Da nun jedes Hauswesen, ebensogut ein organisches Element des Staates wie der Kirche ist, so muß es auch gleich geschickt

sein die christliche Gesinnung zu entwickeln, wie den Gemeingeist. Fertigkeit als solche fordert die Kirche im eigentlichen Sinne nicht; sie setzt voraus, daß wenn nur der Wille recht stark ist, die Fertigkeit von selbst sich anschließen werde. Wenn wir nun gleich im allgemeinen dies nicht zugeben können, so ist es doch besonders in Beziehung auf die Kirche anwendbar. Denn die Fertigkeiten, welche die religiöse Gemeinschaft zu fordern berechtigt ist, damit ihr gemeinsames Leben sich äußere, sind nur solche, die auf anderen Gebieten angeeignet werden; und sie setzt voraus, daß jeder, der ihr angehört, auch für die anderen Lebensformen tüchtig gemacht sei.*)

Das Gebiet der Erkenntnis, unter der Form des gemeinsamen Lebens betrachtet, setzt die Duplicität, die wir gefunden haben. Hier teilt sich alles in diese zwei Seiten. Zuerst die Richtung auf das Erkennen rein an und für sich. Dies können wir die wissenschaftliche Gesinnung nennen. Zweitens ebenfalls bestimmte Fertigkeiten. Denn alle wirklichen Kenntnisse sind nur das Resultat von Fertigkeiten. Nun kann man allerdings nicht sagen, daß von allen Menschen könne die wissenschaftliche Gesinnung gefordert werden. Diese braucht nicht in allen zu sein; wenn sie nur in einigen so kräftig ist, daß diese den gehörigen Einfluß ausüben, so ist es möglich, daß in den anderen die Erkenntnis sich entwickelt, ohne daß in ihnen die wissenschaftliche Gesinnung ist. Diese sind dann nicht vollkommen; aber der Aufgabe des gemeinsamen Lebens erwächst daraus kein Nachteil. Man kann aber wohl auch nicht mit Grund behaupten, daß bei irgend einem Geschäft an und für sich betrachtet die wissenschaftliche Gesinnung schaden würde, und daß man — wie man dies wohl oft gethan hat — Präcautionen machen müsse, damit sie nicht auf alle übertragen werde und unter die Masse sich verbreite. Aber freilich die Allgemeinheit der wissenschaftlichen Gesinnung läßt sich nur zusammen denken mit einem wissenschaftlichen gemeinsamen Leben; es müßte dann der Gemeingeist auch stark genug sein, daß wenn jeder mit wissenschaftlicher Gesinnung begabt und in das wissenschaftliche Leben verflochten wäre, dennoch die anderen Geschäfte, die ohne wissenschaftlichen Sinn vollzogen werden können, trefflich ausgeführt würden. Wie dies zu erreichen sei, soll noch erfunden werden. Das Leben hat sich auf diese Weise noch nicht gestaltet. Sollte es dahin gebracht werden, dann müßte auf die Gesinnung gewirkt werden; das technische Verfahren würde nicht anwendbar sein, sondern nur freie Einwirkung, ausgehend von der nächsten Umgebung, und es müßte dann in jeder Familie ein Virtuose von wissenschaftlicher Gesinnung sein. Die Möglichkeit dazu ist noch nicht da; das Gesamtleben aller Völker steht in Hinsicht auf diesen Punkt noch auf einer sehr niederen Stufe.

*) Vgl. Schleiermacher, die christliche Sitte, herausgegeben von Jonas. S. 327.

Das Gebiet des freien geselligen Verkehrs ist uns noch übrig, an sich unbegrenzt, nicht wie die anderen organisiert. Dies fordert von den einzelnen Menschen zunächst eine Menge von Talenten und Fertigkeiten. Wenn in einem Menschen die Anlage ist, eine Fertigkeit in hohem Grade mit Leichtigkeit auszuüben, so nennen wir das Talent. Die Gesellschaft fordert, daß die Fertigkeiten nicht als ein Werk der Mühe erscheinen. Das gesellige Leben wird also vorzugsweise voraussetzen, daß Fertigkeiten ausgebildet seien. Aber das ist doch wohl ein schlechtes geselliges Verkehr, dem das Princip des bürgerlichen und religiösen Lebens fehlt, oder das im absoluten Widerspruch mit der wissenschaftlichen Gesinnung steht. Es wird im geselligen Leben die Beziehung auf diese Gebiete vorausgesetzt. Giebt es aber nun für das gesellige Leben nicht etwas der Gesinnung auf den anderen Gebieten Analoges, als das Innere, auf eigene Weise sich kund thuend? Es ist der Sinn für das Anmutige und Schöne, nicht als aufnehmend, sondern als produktiv gedacht, das eigentümliche Princip auf diesem Gebiete. So viel gilt jeder an und für sich im geselligen Leben, als er diesen Sinn hat; sonst ist er nur Organ, von einem anderen in Bewegung gesetzt. Es ist aber gerade dasselbe auch in der Familie etwas Konstantes und Notwendiges; wie in der Familie der religiöse Geist und der bürgerliche Gemeingeist seine Stätte haben muß, so darf auch das Schöne und Anmutige ihr nicht fehlen. Das gesellige Leben entspricht nur dann seiner Idee, wenn es aus dem Familienleben hervorgeht und daran anknüpft. Aus solchen Familien wird aber jedesmal das gesellige Leben in seiner sittlichen Gestalt am meisten hervorgehen, in denen jenes Princip ein konstantes geworden ist. Und so wird auch in Hinsicht dieser Seite des geselligen Lebens die Tradition auf die folgende Generation der freien Einwirkung anheim gegeben.

Also Gesinnung und Fertigkeit, beides in seinem ganzen Umfange gedacht, begreifen alle Forderungen, die das Leben an den Zögling, wenn er aus dem Gebiete der Erziehung heraustritt, machen kann; und die unterstützende entwickelnde Thätigkeit hat nur Gesinnung und Fertigkeit zu ihrem Gegenstande, aber so, daß jene nur geweckt und unterstützt werden kann unter der Form der freien Lebenseinwirkungen, diese nur ausgebildet und zur Vollkommenheit gebracht werden können unter der Form des methodischen technischen Verfahrens.

Der Gegensatz zwischen dem Gebiete freier Einwirkungen und dem des methodischen technischen Verfahrens ist ein relativer.

Wenn die unterstützende und entwickelnde Thätigkeit in Beziehung auf die Gesinnung, der wir die Form der freien Einwirkungen des Lebens als das Charakteristische zuschrieben, ganz und gar dem gleich

zu stellen ist, was in dem Zusammenleben der älteren Generation mit der jüngeren der Natur der Sache nach schon vorkommt; und andererseits, wenn das Gebiet der Fertigkeit, als das mehr methodische und technische, das Gebiet der freien Einwirkungen ganz ausschließt, so wäre der Gegensatz auch ausschließend; die freien Einwirkungen würden dann in der Theorie der Erziehung in keiner Weise mehr berücksichtigt werden können, sondern ganz in das Gebiet der Ethik fallen; über die Einwirkungen auf die Gesinnung hätte die Ethik allein zu entscheiden, und nur die Fertigkeit würde pädagogisch zu behandeln sein. Aber dann würden wir auch über den wichtigsten Teil der Erziehung keine Methode aufstellen; denn sobald nur die Einwirkung ethisch richtig wäre, die Pädagogik hätte nichts mehr hinzuzufügen.

Eine solche Ausschließung ist nicht möglich; der Gegensatz kann nur in seiner relativen Geltung zur Sprache kommen.

Auf der einen Seite kann im Gebiete der Gesinnung die Methode nicht ganz zurücktreten.

In dem häuslichen Leben fängt die pädagogische Thätigkeit an; dem Hauswesen fällt der überwiegende Teil der Einwirkung auf die Gesinnung anheim. Ist es möglich, daß ein absichtliches, auf einen bestimmten Erfolg gerichtetes Verfahren gänzlich kann ausgeschlossen sein? Sehen wir die Einwirkung auf die Gesinnung anderer in jeder Beziehung nur als eine rein ethische Aufgabe an, so ist ja nicht bloß auf Kinder von seiten der Eltern eine solche Einwirkung notwendig, sondern sie findet auch statt innerhalb der älteren Generationen selbst, ausgehend von den ethisch Gebildeteren, einwirkend auf die Roheren. Sollte beides auf gleicher Linie stehen, so müßte das Bewußtsein von dem eigentümlichen Verhältnis der Eltern zu den Kindern ganz aufgehoben sein. Es ist aber nicht anders möglich, als daß dieses eigentümliche Bewußtsein bei den Eltern immer mitwirkt; ihre auf die Kinder gerichtete Thätigkeit muß dem wesentlichen Gehalt und dem wesentlichen Zweck nach also etwas Besonderes haben. Dazu kommt noch dies. Was für anderweitige Einflüsse, vorteilhafte und nachteilige, den anderen Menschen begegnen, auf welche man zufällig in einzelnen Lebensmomenten wirkt, das steht in niemands Gewalt; jeder ist dabei bloß auf den Moment gewiesen und beschränkt, unbekümmert um die ungewissen Einflüsse, die vorher dagewesen sind oder folgen werden. Aber in dem Verhältnis der Eltern zu den Kindern ist es großenteils in der Gewalt der Eltern, welchen anderen Einflüssen sie die Kinder aussetzen wollen; also sind sie nicht an den Moment gebunden, sondern sie haben in jedem Moment das Ganze im Auge, und müssen übersehen können, was bisher auf die Kinder eingewirkt habe und welche Folgen aus dem jedesmaligen Zustande

derselben durch diese oder jene weiteren Einwirkungen hervorgehen können. Dies setzt aber von Anfang an ein methodisches technisches Verfahren voraus. — Wenn nun also auch, je ausschließender die pädagogische Einwirkung auf die Gesinnung sich bezieht, desto geringer darin das methodische und technische Verfahren hervortreten wird, so bleibt doch die Differenz zwischen diesen pädagogischen Einwirkungen auf die Gesinnung und den Einwirkungen im freien Leben; es bleibt auch der Gegensatz zwischen den freien pädagogischen und den methodischen und technischen Einwirkungen, aber eben als ein relativer.

Auf der anderen Seite kann aber auch nicht im Gebiete der Fertigkeit die freie Einwirkung je ganz zurücktreten. Knüpfen wir wieder an das Naturverhältnis zwischen Eltern und Kindern im Hauswesen an, so muß auch die Entwicklung der Fertigkeit schon im Hauswesen beginnen. Wenn auf diesem Gebiete der Charakter des Technischen dominieren soll, so wird von selbst sich ergeben, daß alle Einwirkungen eine in sich selbst zusammenhangende Reihe bilden, in der eines aus dem anderen folgt; nur so läßt sich eine technische methodische Weise denken. Daß dies auch einen Zusammenhang in Beziehung auf die Kontinuität der Zeit herbeiführt, ist klar. Wollten wir es bloß ideal betrachten, daß dem Gehalte nach die folgende Einwirkung immer nur Bezug zu nehmen hätte auf die vorhergehenden, und es wäre kein zeitlicher Zusammenhang, sondern jeder Moment isoliert, so würde auch immer nur die kleinste Wirkung hervorgebracht werden. Für bestimmte Reihen pädagogischer Einwirkungen ist also auch eine bestimmte Zeit auszusetzen. Betrachtet man das häusliche Leben in seiner Totalität in Beziehung auf die verschiedenen Formen des Lebens, so ist eine solche Organisation nicht möglich, zufolge der das ganze Leben der Kinder in solche Zeiträume geteilt wird, deren jeder einem Gebiete methodischer Einwirkungen bestimmt ist. Außerdem daß dies gegen die Idee der pädagogischen Thätigkeit selbst wäre, weil alsdann kein Spielraum zur Entwicklung der freien Selbstthätigkeit übrig bliebe, so hindern das auch die Obliegenheiten des Hauswesens. So werden Zwischenzeiten eintreten, während deren das pädagogische Verfahren seinen streng methodischen Charakter nicht behält. Aber auch diese Zwischenzeiten werden nicht ganz ohne pädagogische Einwirkungen sein, und ein homogenes Verfahren wird nicht ausbleiben. Denn wenn die Eltern das Entwicklungsprincip immer im Auge haben, so können sie keinen Augenblick ungenutzt lassen. In diesen Zwischenzeiten überwiegt die Form der freien Einwirkungen, das Technische ist nur ein Minimum.

Betrachten wir die Sache noch von einer anderen Seite. Wir haben vorläufig zugegeben, daß wir an einen Zustand unsere Theorie anknüpfen, in welchem Staat und Kirche auch ihre Ansprüche an die Erziehung geltend machen, weil beide Lebensgemeinschaften voraussetzen,

daß die häuslichen Einwirkungen ihren Absichten nicht vollkommen entsprechen, sondern eines Supplements und der Korrektion bedürfen. Staat und Kirche können nun entweder gewisse Punkte und Formen vorschreiben, denen die Eltern selbst Folge zu leisten haben, indem sie Bezug nehmen auf das gemeinsame Leben in Staat und Kirche, und vollständig im Sinne dieser Gemeinschaften handeln. Oder Staat und Kirche wählen andere zu ihren Organen, und das ist das gewöhnlichste; es entsteht aber auch daraus eine andere Form der pädagogischen Einwirkungen. Gesetzt auch, alle Einwirkungen auf die Gesinnung, die von den Eltern ausgehen, hätten nur die Form der freien Lebensthätigkeit, so würde doch infolge des Eingreifens der großen Lebensgemeinschaften ein neuer Typus gegeben, worin das Absichtliche, also die Methode und das Technische dominiert. Also auch von dieser Seite bekommen wir dasselbe Resultat.

Wenn die pädagogische Thätigkeit in zwei Hauptzweige zerfällt, wie verhalten sich diese der Zeit nach? Sind sie gleichzeitig, oder völlig getrennt, oder nur relativ getrennt? Diese Frage können wir nicht beantworten ohne Rücksicht zu nehmen auf die natürliche Fortentwicklung des Lebens überhaupt, indem wir auf der einen Seite den Anfangspunkt und auf der anderen Seite den Endpunkt der Erziehung im Auge haben.

Der Anfangspunkt ist ein solcher, wo alles Zusammenwirken des Erziehers und Zöglings eigentlich Null ist; was also im Zögling bewirkt werden kann, ist ein relativ Bewußtloses. Denn vom Anfang des Lebens an muß eine Thätigkeit auf dasselbe ausgeübt werden, sonst könnte es gar nicht bestehen; aber es ist keine vom Centrum des Bewußtseins des Zöglings ausgehende Mitwirkung oder Gegenwirkung, sondern in diesem die reine Passivität. Kann da auf Gesinnung und Fertigkeit, oder nur auf eins von beiden, und auf welches gewirkt werden? Fertigkeiten können auf bewußtlose Weise entstehen; aber auch die Gesinnung? Ein schweres Dilemma scheint hier zu sein. Die Gesinnung ist durchaus ein Bewußtes; nur bei Vergleichung verschiedener Zustände, nur in der Reflexion erscheint sie als ein relativ Bewußtloses; sie kann nicht bewußtlos sein, denn sie ist die Einheit und Identität der bewußten Thätigkeit. Kann nun das Bewußtsein aus der Bewußtlosigkeit entstehen? Man weiß nicht, ob man ja oder nein antworten soll. Verneint man die Frage, dann muß auch das Bewußtsein schon von Anfang an dagewesen sein. Es bietet sich uns ein Ausweg dar. Wir können das Bewußtsein im Anfang des Lebens als ein Minimum setzen, obwohl wir dies nie zur Anschauung bringen und im Kinde verstehen, weil es sich nicht mitteilen kann. Nehmen wir also das Bewußtsein als ein Minimum, so ist dies Bewußtsein noch keine Gesinnung. Man sagt, die Einwirkung müsse dies vorhandene Bewußtsein modifizieren,

dann entstehe die Gesinnung. Geben wir dies nun auch zu, werden wir nun entscheiden können über die Gleichzeitigkeit oder die Succession dieser beiden Seiten der pädagogischen Thätigkeit? Denken wir zunächst an die Lebenszeit vor Entwicklung der Sprache, so ist schon in dieser Periode Mitteilung möglich, Fertigkeit entwickelt; ebenso aber auch Gesinnung, die Liebe ist ja schon da, und die Liebe ist Gesinnung. Fertigkeit und Gesinnung sind ursprünglich gar nicht getrennt, die Einwirkungen also gleichzeitig, ja im Anfang ganz dieselben; erst später trennt sich Fertigkeit und Gesinnung. Bietet man dem Kinde Gegenstände für die Sinne dar, so übt man des Kindes Sinne, aber zugleich auch wirkt man auf die Gesinnung; denn diese zeigt sich unter der Form des Triebes auf das Erkennen ausgehend und gerichtet. Beides ist wesentlich identisch. — Wenn die Mutter mit dem Kinde ein mimisches Kommercium anfängt, und Freundlichkeit und Lächeln aus dem Kinde hervorlockt, so ist das der erste Anfang der gegenseitigen Verständigung, also Anfang der Entwicklung von Fertigkeit, aber auch offenbar der Liebe, zugleich also Entwicklung der Gesinnung, nämlich in Rücksicht des Verhältnisses zwischen Mutter und Kind.

Betrachten wir nun den Endpunkt der pädagogischen Thätigkeit, um ein klares Bild von dem Fortgang der Sache zu bekommen. Das öffentliche Leben kann mit der Erziehung nur zufrieden sein, wenn Gesinnung und Fertigkeit nicht nur gleichzeitig entwickelt, sondern auch gegenseitig durch einander bestimmt sind. Denken wir uns ein Volk in seiner ganzen Ausbildung, so ist ein natürlicher Zusammenhang zwischen dem eigentümlichen Charakter des Ganzen und der Beziehung des Einzelnen auf denselben, d. h. dem Gemeingeist und zwischen der eigentümlichen Art, wie alles, was auf das Gemeinwohl geht, betrieben wird. Es ist dies eine wahre gegenseitige Bestimmtheit; je mehr die durch die Gesinnung bestimmten Fertigkeiten in einander greifen und das Gemeinleben konstituieren, um so mehr wirkt dieses auf die Gesinnung zurück; der Gemeingeist wird gestärkt und befestigt. Also am Ende der Erziehung finden wir wie am Anfang Fertigkeit und Gesinnung gleichzeitig.

In der Zeit zwischen dem Anfangspunkt und Endpunkt der Erziehung kann Gesinnung und Fertigkeit auseinander gehen; aber nicht so, daß in einer Periode bloß auf die Gesinnung, in einer anderen bloß auf die Fertigkeit gewirkt würde, sondern beides muß immer neben einander bestehen und in einander eingreifen.

Wir werden also die Frage dahin beantworten: Ein Scheiden beider Hauptzweige der Zeit nach ist nicht vorauszusetzen; wohl aber giebt es eine solche Teilung der Thätigkeit, daß sie sich überwiegend auf den einen Hauptzweig oder den anderen hinwendet.

Charakteristik der beiden Hauptzweige der unterstützenden pädagogischen Einwirkung in ihrem Verhältnis zu den freien Einwirkungen des Lebens auf Gesinnung und Fertigkeit, und in ihrem gegenseitigen Verhältnis.

Wir haben schon gesagt, daß die pädagogische Einwirkung auf die Gesinnung überwiegend der Form des freien Lebens sich nähere, die Einwirkung auf die Fertigkeit überwiegend methodisch und technisch sein solle. Wenn wir von dieser Ansicht aus diese beiden Reihen vergleichen, so stellen sie sich in folgender Weise einander gegenüber.

Auf Seiten der Gesinnung giebt es erstens Einwirkungen, die ohne Absicht im Leben selbst, in freier, mannigfacher Wechselwirkung geschehen, die auch vorkommen, wenn gar keine Erziehung geübt wird; zweitens Einwirkungen, denen eine bestimmte Absicht zum Grunde liegt, und die von dem Willen zu erziehen und von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehen, nicht mehr so allgemein ethisch wie jene ersten Einwirkungen, aber in Beziehung auf die Form ihnen ähnlich; drittens Einwirkungen, die sich an die strengere Form der Methode anschließen.

Auf seiten der Fertigkeit giebt es erstens Einwirkungen, die zwar rein pädagogisch sind, aber doch nicht innerhalb des eigentlich technischen und methodischen Verfahrens liegen; zweitens Einwirkungen, welche den streng methodischen technischen Charakter an sich tragen, die Hauptmasse eigentlich auf diesem Gebiete; drittens Einwirkungen, welche auch ohne alle Theorie im unmittelbaren Umgange vorkommen, also auch den Charakter des freien Lebens haben.

Indem wir nun bei dem relativ entgegengesetzten Charakter der Hauptmasse dieser beiden Reihen stehen bleiben, so fragen wir, was jedesmal, wenn der Charakter der einen Einwirkungen in den relativ entgegengesetzten übergeht, hinzukommt oder hinweggebracht wird.

Wir betrachten zuerst das Gebiet der Einwirkungen auf die Gesinnung. Fingieren wir uns einen Zustand der menschlichen Gesellschaft, in dem es gar keine Erziehung giebt, oder doch absichtliche Erziehung nur als ein Minimum erscheint, z. B. unter den Ständen, welche zu sehr beschäftigt und ohne Mittel, die Kinder ohne Aufsicht, ohne Erziehung aufwachsen lassen, so wird doch immer derselbe Typus der Gesinnung in der jüngeren Generation entwickelt werden, wie er in der älteren ist, und zwar bloß durch die freie Einwirkung im Leben, ohne alle Absicht. Kommen nun zu der freien Wechselwirkung noch die absichtlichen Einwirkungen hinzu, was geschieht dann eigentlich mehr? Wir haben die Sache so zu stellen.

Zunächst ist wohl offenbar, daß in Beziehung auf die Totalität der Aufgabe durchaus nur etwas Zufälliges erreicht wird, wenn wir uns die absichtliche Erziehung hinwegdenken; nämlich es ist in diesem Fall

dasjenige, was die Thätigkeit bestimmt, nicht die Gesamtvorstellung von der zu erziehenden Generation, sondern nur das momentan Gegebene. Also das erste, was die absichtliche Erziehung hinzubringt, das ist die Vollständigkeit; dieser Begriff aber gedacht nicht schon als Erfolg, sondern als Absicht. Da wo die Erziehung im eigentlichen Sinne nicht stattfindet, ist auch nicht die Absicht, nicht das Wollen der Vollständigkeit. Sobald wir die Erziehung setzen, so ist auch dieses Wollen darin.

Darin liegt ein zweites, nämlich daß im ersten Fall eigentlich keine Beziehung einer Thätigkeit auf eine andere stattfindet, sondern jede nur ihre Beziehung hat im sittlichen Bewußtsein des Handelnden. Das sittliche Zusammenleben unter der Form der freien Wechselwirkung hat nie die Aufgabe, in einem anderen eine bestimmte Wirkung hervorzubringen, welche sich an vorhergehende oder nachfolgende anknüpft; sondern Aufgabe ist, im geselligen freien Leben sittlich zu handeln in Beziehung auf den Moment. So sind auch die zufälligen Einwirkungen auf die Gesinnung ohne Verbindung. Was also die absichtliche Erziehung hinzubringt als das zweite, das ist der Zusammenhang der Thätigkeiten untereinander.

Es ergiebt sich uns aber noch ein drittes. Wenn wir uns denjenigen denken, der Gegenstand der Einwirkungen ist, so ist klar, daß die absichtliche Einwirkung sich ihm anders darstellt, und daß er diese anders aufnimmt als die zufällige im freien Verkehr. Wenn sich die Einwirkung als freie Wechselwirkung darstellt, so nimmt er sie nur als eine Äußerung der Billigung oder Mißbilligung auf. Nun trägt zwar jede Äußerung eine Richtung auf die Mitteilung in sich; aber dies ist bloß implicite gesetzt, und tritt nicht besonders und bestimmt noch heraus. Denken wir uns aber die eigentliche Erziehung und also von seiten derselben das Streben nach Vollständigkeit und Zusammenhang, so muß die Handlung des Erziehers auf den Zögling einen ganz anderen Eindruck machen; er bekommt von der Beziehung der Handlung auf ihn ein stärkeres Bewußtsein. Im ersten Fall ist das Verhältnis, worauf der Erfolg beruht, mehr bewußtlos; im zweiten tritt stärkeres Bewußtsein hervor. Dies ist aber zugleich auch ein stärkeres Bewußtsein von der Sache selbst. Wenn ich ein Urteil eines anderen bloß als Äußerung ansehe, so macht das einen flüchtigeren Eindruck, als wenn ich eine bestimmte Beziehung auf mich darin erblicke.

Die Erziehung leistet demnach in Beziehung auf die Gesinnung nur dies, und unterscheidet sich von den unabsichtlichen Einwirkungen nur dadurch, daß in alles, was geschehen kann, um die Gesinnung zu erwecken und zu modificieren, eine größere Vollständigkeit und Zusammenhang kommt, und daß der Zögling von der ganzen Aufgabe, die Gesinnung zu erwecken und zu modificieren, ein bestimmtes Bewußtsein bekommt.

Das streng methodische technische Verfahren darf aber bei der Ein=

wirkung auf die Gesinnung nicht eintreten. Wenn in dieser Thätigkeit das streng technische Verfahren die Oberhand gewinnen sollte, so würde das Resultat sein, daß der Zögling glaubte, man wolle in ihm Gesinnung erwecken um eines anderen Zweckes willen. In jedem technischen Verfahren muß der Gegensatz zwischen Zweck und Mittel hervortreten; je stärker das technische Verfahren hervortritt, desto stärker wird in dem Zögling das Bewußtsein werden, daß man auf diese bestimmte Weise auf ihn einwirke um eines anderen willen; in der Sache selbst kann der Gegensatz zwischen Zweck und Mittel nicht hervortreten, deshalb muß man den Gegensatz weiter zurückschieben. Daher überall wo man Mittel anwendet, die etwas anderes zu Hilfe nehmen, Reizung durch sinnliche Motive, Furcht, Hoffnung: bekommt das ganze Verfahren den Charakter, als ob die Gesinnung nicht um ihrer selbst willen gewollt werden könnte, weil man sonst nicht Fremdes hineinbringen würde.

Lassen Sie uns zweitens das Gebiet der Einwirkungen auf die Entwicklung der Fertigkeit betrachten. In der eigentlichen Erziehung ist das methodische technische Verfahren die geeignete Form zur Ausbildung der Fertigkeit. Was ist nun hier das Unterscheidende von den Einwirkungen durch freie Wechselwirkung? Offenbar die Stetigkeit. Ein Streben nach Vollständigkeit ist in Beziehung auf die Fertigkeit allerdings auch in dem freien Leben; aber man ist nicht im stande die Veranlassung und Gelegenheit der Reihe nach und in bestimmter Ordnung herbeizuführen. Auf dem Gebiete der absichtlichen Übung ist die Stetigkeit dagegen unbedingt erforderlich, so daß also alles auf bestimmte Weise in einander eingreift, indem in jedem einzelnen Akt das Streben nach Vollständigkeit noch durch die bestimmt geregelte Ordnung gefördert wird. Das technische Verfahren ist unvollkommen, wenn es diesen Charakter nicht hat.

Es bestätigt sich uns dies, wenn wir auf die Übungen Rücksicht nehmen, welche in die Zwischenzeiten fallen, die in der Periode der Erziehung selbst da, wo die Form der Erziehung streng geregelt in jeder Beziehung an das Pedantische streift, notwendig eintreten. Auch in diesen Zwischenzeiten werden Fertigkeiten gebildet; die Übungen aber tragen dann den Charakter des freien Lebens an sich. Und wenn wir nun fragen, was diesen Übungen im Vergleich mit den Übungen in den für das streng methodische Verfahren festgesetzten Zeitabschnitten abgehe und bei ihnen verloren gehe, so müssen wir sagen, es ist die bestimmte Folge, die Ordnung, die hier nicht eingehalten werden kann.

So liegt das Verhältnis beider Reihen klar da, und es bedarf nur noch der Frage:

Auf welcher Seite der Erziehung ist mehr Kunst,*) auf Seiten der Entwicklung der Gesinnung oder der Fertigkeit?

*) Vergl. Vorles. 1814, Stunde 14.

In einer Hinsicht wird man mehr geneigt sein zu sagen, auf Seiten der Fertigkeit. Kunst ist nur wo ein Kunstwerk ist; und nur mit Bezug auf die Fertigkeit läßt sich ein solches ordentlich darstellen. Es erscheint als ein Kunstwerk, wenn die Fertigkeiten nach den verschiedenen Seiten entwickelt und ausgebildet sind. Wer einen Zögling in kurzer Zeit bis zu einer Virtuosität gebracht hat, stellt ihn als sein Kunstwerk dar.

In einer andern Rücksicht wird man geneigt sein zu sagen, auf Seiten der Gesinnung. Die pädagogische Thätigkeit auf dem Gebiete der Fertigkeit kann man in einem weit höheren Grade mechanisieren; es ist alles in der Erscheinung bestimmter dem Maß unterworfen, also auch, dem Kalkulus, der Berechnung; wogegen um auf Seiten der Entwicklung der Gesinnung ein Maximum hervorzubringen, es darauf ankommt, daß der Erzieher keine Gelegenheit vorbeigehen lasse, daß ihm nichts entgehe, was in der Seele des Zöglings sich vorbereitet und entwickelt, ehe es noch in die Erscheinung tritt. Die Vollkommenheit der Wirkung hängt also hier ab von der Stärke des inneren Triebes, von der beharrlichen Richtung, daß man keine Gelegenheit vorbeilasse, wodurch auch das Auge geschärft wird für die geheimen inneren Regungen, von der Begeisterung.

Was ist nun das Höhere in der Kunst? die mechanische Virtuosität oder die fortwirkende Kraft der Begeisterung? Gewiß nur das letztere. Wenn wir die Erziehung als Kunst betrachten, so setzen wir voraus, daß man diese Kunst erlernen könne. Im Gebiete der Erziehung kann aber nur dasjenige am leichtesten erlernt werden, was auf Seiten der Fertigkeit liegt. Es ist mit der Regel die Anwendung gegeben; und den Mechanismus sich anzueignen ist nicht schwer. Dagegen entscheidende und der Absicht gemäße Wirkungen in Beziehung auf die Entwicklung der Gesinnung hervorzubringen, läßt sich viel weniger lernen; die Regel auf jeden Moment zu achten auch in Bezug auf die inneren Bewegungen im Gemüt des Zöglings, giebt noch nicht die Methode, noch weniger die Kraft der Regel zu folgen. Hier tritt das eigentliche Genie der Erziehung hervor. Die Intensität der inneren Richtung ist hier das Entscheidende.

Unsere zuletzt aufgestellte Frage beantworten wir also geteilt; auf das Kunstwerk gesehen geben wir der einen Seite den Vorzug, auf den Geist gesehen der anderen.

Als das Wesentliche unserer Untersuchung über die unterstützende pädagogische Thätigkeit hat sich ergeben, daß wir zwei Gebiete zu sondern und der näheren Betrachtung zu unterwerfen haben, nämlich das Gebiet der Einwirkungen auf die Gesinnung, auf das Gebiet der Fertigkeit. Ehe wir jedoch diese verschiedenen Gebiete selbst näher betrachten, müssen wir das Verhältnis der größeren Lebensgemeinschaften zu der Erziehung

uns klar gemacht haben. Die Untersuchung über dieses Verhältnis ist von Bedeutung, sowohl in Beziehung auf die Teilung der Erziehung in ihre verschiedenen Gebiete, als auch in Beziehung auf die Einteilung des ganzen Erziehungsgeschäfts in Perioden.

Das Verhältnis der größeren Lebensgemeinschaften in Bezug auf den Anteil an der Erziehung.

Wir betrachten zuerst die verschiedenen Punkte, von denen die Erziehung ausgeht, im allgemeinen. Wir erinnern an Früheres. Es giebt zwei Extreme; entweder die Erziehung ist bloß Sache der Familie, oder sie ist dieser ganz entzogen und gehört der großen Lebensgemeinschaft an. Zwischen beiden liegt eine Verteilung, wobei man jedoch von verschiedenen Principien ausgehen kann. Die eine der extremen Formen läßt sich kaum denken ohne Auflösung der Familien; die andere, daß sich nämlich das Gemeinwesen in seinen verschiedenen Organisationen gar nicht um die Erziehung bekümmere, ist so wenig wie die erste in der ganzen Strenge jemals durchgeführt, wiewohl man da, wo die politische Tendenz ohne alle Centralisation ist, etwas Ähnliches finden kann. Es ließe sich das ganz besonders von Nordamerika sagen; denn von der centralen Einheit geht fast nichts aus, einzelne Staaten und mehr noch einzelne Kommunen, d. h. Familien die sich zu einem gemeinschaftlichen Zweck verbunden haben, gründen öffentliche Anstalten.*) Bei uns finden wir eine Teilung des Geschäfts, die Erziehung von der Familie ausgehend, in ihrer Form vom Staate bestimmt, und in ihrer Ausführung von ihm gesichert. Wenn die Regierung die Form der öffentlichen Unterrichtsanstalten bestimmt, zwingende Maßregeln ergreift

*) Die Elementarschulen hangen im allgemeinen nur in jedem Staate von der Regierung ab; die Städte sind verpflichtet Schulen zu errichten, Lehrer zu erwählen, Fonds zu stiften zur Erhaltung dieser Anstalten; dann erst überläßt ihnen der Staat zur Vervollständigung ihrer Mittel eine zu diesem Zweck gesetzlich bestimmte Summe. Weiter geht die Thätigkeit der Centralregierung nicht. In dem Buche der Herren Reed und Matheron: Narrative of the visit to the American Church. London 1835 (citiert von A. Vinet in der gekrönten Preisschrift: Über die Darlegung der religiösen Überzeugung und über die Trennung der Kirche und des Staates, übers. v. Spengler S. 349) lesen wir (I, S. 219.): „Es ist Princip des Staates von Neu-York, daß der Staat bei der Gründung einer Schule nie die Initiative ergreift. Er fordert die Bürger auf, es zu thun und bietet ihnen seine Hilfe an. Er giebt ihnen erst die Erlaubnis, selbst für diesen Zweck zusammenzusteuern; bevor er ihnen dann etwas aus dem Schulfond gewährt, fordert er erst, daß sie deutliche Beweise ihres Interesses an diesem Gegenstande an den Tag legen, indem sie ein Schulhaus bauen, die Schule selbst organisieren, und zum wenigsten drei Monate unter einem gesetzlich autorisierten Lehrer erhalten. Das beweist eine große Kenntnis der menschlichen Natur. — Den Vogel, den man ernährt, liebt man. Man erkennt hierin leicht die geschickte Hand eines de Witt Clinton."

in Beziehung auf die Erziehung, so ist diese Teilung da. Wir haben schon gesagt, daß die Erziehung nur dann von der Familie allein ausgehen kann, wenn der Staat glaubt, daß alle Familien in vollständiger Harmonie mit dem Geist des Gemeinwesens stehen, und die Familien ihrerseits sich das Geschick zutrauen die Erziehung zu leiten. Wo das letzte nicht ist, wird die Familie gern die Erziehung dem Staate überlassen; wo das erste nicht, wird die Regierung selbst eingreifen.

Wie bestimmt sich nun dies unter verschiedenen Umständen? Welches sind die Punkte, von denen die möglichen Differenzen ausgehen und abhangen? Es kommt alles an auf das Verhältnis der Familie als eines einzelnen organischen Teiles zu Staat und Kirche. Es wird, glaube ich, zweckmäßig sein, eben weil es das leichtere ist, in Beziehung auf die ganze Übersicht von dem

Verhältnis der Kirche zur Familie und zur Erziehung

anzufangen. Die Religion, insofern sie als ein relativ für sich Bestehendes anzusehen ist, ist das Princip einer Gemeinschaft, die wir Kirche nennen. Da wir zunächst uns hier an ein faktisch Gegebenes halten, so ist natürlich, daß wir fragen, wie es um das Verhältnis der Familie zu dieser Gemeinschaft stehe, welchen Anteil die Kirche an der Erziehung nehme, und worauf dieser Anteil beruhe.

Was das letzte betrifft, so müssen wir sagen: die kirchliche Gemeinschaft hat es lediglich mit der Gesinnung zu thun; alles andere ist untergeordnet und nur als Mittel zu betrachten. Da nun die Kirche überdies eine ganz freie Gesellschaft ist, in der es keine äußere Nötigung giebt — mit wenigen Modifikationen, denn selbst in der römischen Kirche findet im strengen Sinne des Wortes keine Nötigung statt —: so könnte die Kirche nicht bestehen, wenn die Familien nicht in Übereinstimmung mit ihren Principien wären und Harmonie mit der Kirche wollten und erstrebten. Da ist eine vollständige Ursache, die auch immer wieder zum Bewußtsein kommt, daß die *kirchliche Gemeinschaft sich als solche auf die Familie verlasse.* — Unbeschadet des eben Gesagten ist offenbar, daß die Kirchengemeinschaft als ein großes historisches Ganze auch wiederum in ihrer ganzen Darstellung, insofern dabei ein Selbstbewußtsein des Ganzen vorhanden sein muß, ein historisches Leben voraussetzen muß, das nicht bei allen Gliedern der Kirche sich zeigt, wenn nicht eine große Gleichheit der Bildung in allen einzelnen Teilen sich findet. Die Gemeinschaft wird das Interesse haben dafür zu sorgen, daß dieses historische Leben, das heißt das Bewußtsein von der geschichtlichen Entwicklung des Ganzen, in einigen wenigstens erhalten werde. Das hängt aber nicht mehr unmittelbar mit der Religion zusammen, sondern mit den Mitteln, um das allgemeine Bewußtsein in der Gemeinschaft zu erhalten. Das ist der Grund, weshalb *theologische Bildungs-*

anstalten entstehen für diejenigen, die das historische Leben, das Wissen um den historischen Zusammenhang sichern sollten. Wo also solche Anstalten sind, da müssen sie eigentlich von der Kirche ausgehen und nicht von dem Staate. Gründet der Staat sie, so kann das nur darin liegen, daß der Staat zugleich die Kirche repräsentiert; es ist Sache des Kirchenregiments, das in einigen Ländern dem Staate überlassen ist. Wo der Regierung von der Kirche nur das Negative zugestanden wird, da gehen diese Anstalten nur von ihr selber aus. Von den nur frei verbundenen Familien können dergleichen Anstalten nur unter Voraussetzung einer gleichen, auch diesen Punkt des historischen Wissens schon in sich schließenden Bildung ausgehen. — Der natürlichste Zustand ist also der, daß die kirchliche Gemeinschaft sich auf die Familien verläßt, welche die Gemeinschaft bilden. Ebenso ist natürlich, daß die Anstalten für Erhaltung der geschichtlichen Tradition von der kirchlichen Gemeinschaft ausgehen. Wenn die geschichtliche Bildung bei allen in der Gesamtheit allgemein ist, so werden auch solche Anstalten nicht nötig sein, angesehen das unmittelbare Bedürfnis; aber sie werden infolge der Vereinigung der Kräfte zur Erleichterung der Fortentwicklung gegründet werden.

Nun finden wir aber fast überall — wo es nicht ist, sehen wir darin einen großen Mangel — einen Anteil der Kirche an der Erziehung, der ganz auf Seiten der Gesinnung zu liegen scheint, nämlich den Religionsunterricht, der von den Beamten der Kirche der Jugend erteilt wird. Wo hat dieser seinen Ursprung? Er ist auf der einen Seite ein Supplement der Familienerziehung. Denn wenn auch das Vertrauen der Gemeinschaft auf die einzelnen Glieder vollkommen wäre, so ist es doch natürlich, daß bei einer vollständigen Organisation der religiösen Gemeinschaft, ehe die Jugend definitiv in die kirchliche Gemeinschaft aufgenommen wird, erklärt wird, daß die Familie das Vertrauen gerechtfertigt habe. Darin liegt aber auch die Möglichkeit, daß ein Supplement der Familienerziehung notwendig wird. Die Kirche bietet dieses Supplement immer dar, nur darf keine Nötigung stattfinden, sonst wäre es eine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*. Auf der anderen Seite, wenn wir die Notwendigkeit von theologischen Bildungsanstalten annehmen, um die historische Tradition im Gemeinleben sicher zu stellen, so gehen wir immer von der Voraussetzung einer Ungleichheit aus, und zwar einer solchen Ungleichheit, daß nicht nur bei einer großen Zahl der Glieder die geschichtliche Tradition im allgemeinen keine lebendige ist, sondern auch vielen unverständlich, insoweit die Tradition in das Leben übergegangen ist. Diesem Mangel muß abgeholfen werden. Im christlichen Gottesdienst als Darstellung des religiösen Gesamtlebens ist das Zurückgehen auf die Schrift unerläßlich: so muß die Schrift, wenn sie nicht allen verständlich ist,

verständlich gemacht werden; ebenso die geschichtliche Entwicklung des Christentums, wenigstens mit Beziehung auf die Hauptpunkte. Aus diesen beiden Elementen muß der Anteil der Kirche an der Erziehung konstruiert werden, denn es muß der religiösen Gemeinschaft daran liegen, daß in der jüngeren Generation die religiöse Gesinnung entwickelt werde in den Familien selber, daß aber, was in diesen versäumt ist, ergänzt werden könne, und daß jedem möglich gemacht werde, dasjenige zu verstehen, was im Kultus vorkommt, und teil zu nehmen an der Darstellung des religiösen Gesamtlebens. Hienach können wir auch die vorkommenden Modifikationen beurteilen. Wenn wir z. B. Gegenden finden, in denen nur ein schwacher Anteil der Kirche an der Erziehung ist, so ist das recht, wenn die Voraussetzung richtig ist, daß die christliche Gesinnung in der rechten Intensität überall gleichmäßig verbreitet und die geschichtliche Bildung, soweit sie zu dem Anteil an der Darstellung des christlichen Gesamtlebens gehört, auch vollkommen allgemein ist. Der Religionsunterricht würde dann nur, mit Rücksicht auf mögliche Ausnahmen, als Supplement zu betrachten sein. Je mehr sich aber der allgemeine Zustand von dieser Voraussetzung entfernt, desto weniger kann eine solche Form des Religionsunterrichtes genügen.

Das Verhältnis der Kirche zur Erziehung, ihr Anteil, den sie daran nimmt, bleibt zwar, wenn wir auf die Erfahrung sehen, gewöhnlich eine lange Zeit unverändert auf einem bestimmten Punkt; dehnen wir aber unsern Blick weiter auf das Allgemeine mehr aus, so finden wir zwei verschiedene Formen, unter denen dies Verhältnis sich gestaltet. Zuerst nämlich, wenn das ganze Zusammenleben älter ist als die Entstehung einer bestimmten religiösen Gemeinschaft, dann wird es einen Punkt gegeben haben, wo der Anteil der kirchlichen Gemeinschaft an der Erziehung auf bestimmte Weise und zwar mit dem reformatorischen Charakter hervortrat. Das war der Fall überall in Europa, wohin die Reformation drang. Es entstand nicht nur ein neuer Typus des öffentlichen kirchlichen Lebens, indem die religiöse Rede ein bedeutendes Übergewicht erhielt, sondern in gewisser Beziehung auch eine Modifikation der Gesinnung, die man nicht bei allen voraussetzen konnte; daher das Interesse der Kirche von Anfang an, an der Erziehung teil zu nehmen; daher das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen in dem Sinne, daß dieses zugleich sollte mit auf das religiöse Leben hingelenkt werden; daher sogleich supplementarische Ausfüllung des religiösen Unterrichts. Seitdem ist das nun im ganzen so geblieben, und man kann nur sagen, daß jetzt eine Tendenz da ist, das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen aufzuheben. Dies kann aber eigentlich nur geschehen unter der Voraussetzung und in dem Vertrauen, daß die evangelische Gesinnung in den Familien vollständig entwickelt ist.

Zweitens. Entsteht dagegen ein Gesamtleben, wie z. B. durch Kolonisation, in der Art, daß Menschen als Elemente mehrerer kirchlichen Gemeinschaften zusammenkommen, so gestaltet sich die kirchliche Gemeinschaft nicht nach einer neuen Idee, sondern nur mit Bezug auf die neue Lokalität und das neue Gesamtleben nach gewissen Principien. Hier kann sich der Anteil der religiösen Gemeinschaft an der Erziehung nur allmählich entwickeln, weil sich auch das Bewußtsein von dem Verhältnis des Ganzen zu den Einzelnen nur allmählich entwickelt, und die Gesinnung der Einzelnen nur allmählich heraustritt. Es ist dies die Form, welche diese Sache in der neuen Welt angenommen hat. Da also können ganz verschiedene Entwicklungen stattfinden; sie werden richtig sein, wenn sie dem klaren Selbstbewußtsein der Gesellschaft gemäß sind.

Auf dem rein pädagogischen Gebiete werden wir zweierlei immer unterscheiden müssen, einmal die Art und Weise, wie das Erziehungswesen in seiner bestehenden Gestaltung behandelt wird; sodann die Art und Weise, wie das, was mangelhaft ist, verbessert werden kann. Letzteres, in das Gebiet des Kirchenregiments gehörend, ist eigentlich wohl eine politische Aufgabe; wir können aber nicht sagen, daß sie völlig außer unserem Gesichtskreise liege. Auch der praktische Erzieher wird stets dieses im Auge haben müssen; denn wenn das Erziehungswesen unter solcher Festhaltung des Typus und der bestehenden Form behandelt wird, daß jede Verbesserung dadurch erschwert wird, so wird man dies nicht billigen können; sondern die Erziehung kann an das Bestehende auch anknüpfen, indem sie zugleich Rücksicht nimmt auf die möglichen Verbesserungen, so daß sie also diese erleichtert, wenn sie nur vom Gemeinwesen ausgehen. Jeder, der an der Erziehung thätigen Anteil nimmt, er mag stehen auf welcher Stufe er will, wird dies nur insofern vollkommen thun können, als er das Bewußtsein davon hat, wie vollkommen oder unvollkommen der Stand des Erziehungswesens ist, und nach welcher Seite die möglichen Verbesserungen liegen; nur dann wird er das Organ sein können für Verbesserungen, welche von dem bürgerlichen oder kirchlichen Gemeinwesen ausgehen. Die vollkommene Praxis schließt vollkommene Sachkenntnis und Einsicht in die Verhältnisse in sich.

Verhältnis des Einflusses der bürgerlichen Gesellschaft auf die Erziehung.

Über dasjenige, was die bürgerliche Gesellschaft von der Erziehung verlange, haben wir früher schon uns verständigt; jedoch so, daß wir wegen der verschiedenen Verfassungen keine allgemeine Regel zu geben vermochten. Nur das wissen wir im allgemeinen, daß der Einzelne als selbständiges Glied in den Staat eintretend den Gemein-

geist mitbringen muß und außerdem auch eine gewisse Summe von Fertigkeiten, um in das Geschäft des Staates einzugreifen.

Giebt es nun Umstände, und welche sind es, unter denen sich der Staat in beiden Beziehungen ganz auf die Familienerziehung verlassen kann? und giebt es Umstände, und welche sind es, unter denen er die Erziehung ganz in seine Hände nimmt? Es treten hier die mannigfachsten Differenzen ein.

Unter welchen Verhältnissen der Staat sich in Beziehung auf die politische Gesinnung auf den Geist der Familien verlassen könne, unter welchen nicht, darüber sind die Ansichten sehr verschieden. Wenn die Staatsregierung meint, daß die politische Gesinnung nur bei wenigen zu sein brauche, und daß die Masse gewöhnt werden müsse, diesen mechanisch zu folgen, das heißt, wenn die Regierung vorherrschend aristokratisch ist, so ist natürlich, daß sie sich auch darum, ob in der Masse politische Gesinnung entwickelt werde oder nicht, gar nicht bekümmert. Wenn sie von diesem Gesichtspunkt ausgeht, so ist auch natürlich, daß die Idee die sein muß, daß die Regierung in den Händen jener kleineren Anzahl bleibe, sei diese nun durch die Geburt bestimmt oder anderswie; dann aber liegt darin allzu leicht ein Bestreben die Masse zu hindern, daß nicht etwa das jüngere Geschlecht mit einer solchen Gesinnung bekannt gemacht werde und zu solchen Fertigkeiten gelange, die zum Herrschen tüchtig machen. Es wird also die Absicht der Regierung sein, die Masse bloß auf der Stufe mechanischer Fertigkeiten fest zu halten. Wenn nun die Regierung zugleich eine durchgängige Übereinstimmung der erziehenden Generation mit dieser Ansicht voraussetzen kann, dann kann sie von der Sorge um die Erziehung der Masse um so mehr sich entbinden; sie wird aber um so sorgfältiger die Erziehung des aristokratischen Teils behandeln. Wenn dagegen die Regierung der Masse ein Bestreben zutraut, dieser aristokratischen Ansicht entgegen zu treten, dann wird sie hemmend einwirken gegen dasjenige, was von der Familie ausgeht. Wo wir solche hemmenden Einwirkungen finden, da sehen wir offenbar eine Opposition der Regierung gegen die allgemeine Richtung der menschlichen Natur, was niemand wird billigen können. Was aber den aristokratischen Teil selbst betrifft, so ist freilich wahr, daß man voraussetzen kann, bei so günstigem Zustand werde in den aristokratischen Familien selbst ein hinreichendes Interesse sein, sich auf dieser Stufe der Masse gegenüber zu erhalten. Wenn dann in den Aristokraten das Bestreben ist, wirklich die Fähigkeit zum Regieren sich zu erhalten, so wird in der Jugend die Gesinnung und die Fertigkeit, welche zum Herrschen tüchtig machen, entwickelt werden; und das ist noch das Bessere. Wenn der aristokratische Teil dagegen meint, daß das hergebrachte Ansehen hinreiche, und daß es nur darauf ankomme, die Masse zu hindern, solche Gesinnung und Fertigkeit sich anzueignen,

so wird die Regierung noch unterstützend eingreifen und für Bildungsanstalten der Aristokraten sorgen müssen.

Wenn wir von der entgegengesetzten Voraussetzung ausgehen, daß im Staate nämlich keine absolute Ungleichheit angenommen wird, sondern jeder gleiche Berechtigung hat, so werden auch hier nicht alle eine gleiche Stufe politischer Wirksamkeit erreichen. Aber es ist dann doch das Interesse des Staats dieses, daß alle äußeren Verhältnisse den inneren Anlagen zu Hilfe kommen, und daß jeder für den Staat das werde, was er seiner Beschaffenheit nach werden kann. Wird sich nun der Staat auf die Familien verlassen können und voraussetzen dürfen, daß die Gesinnung und die Fertigkeit von diesen selbst in dem jüngeren Geschlecht würden entwickelt werden, da nun jede Familie weiß, daß jedem jede Laufbahn eröffnet ist? Wir finden Staaten, in denen noch ein mächtiges aristokratisches Princip waltet und doch die Regierung sich wenig um die Erziehung bekümmert. Weder bestimmte Vorschriften werden gegeben, was mit der Jugend geschehen solle, noch Verbote. So England, das fast gar keine vom Staat ausgehenden Erziehungsanstalten hat. Seine Universitäten*) sind aus den erzbischöflichen Schulen hervorgegangen, also kirchliche Anstalten ursprünglich. Es wird gar nicht offiziell gefragt, ausgenommen die Geistlichkeit, ob auf einer Universität die Bildung gewonnen sei, und doch sucht jeder dort die Vorbereitung auf die eigentlichen Berufsstudien; die vornehmsten Männer rechnen es sich zur Ehre, in beständiger Verbindung mit den Universitäten zu bleiben. Es giebt nur drei große vom Staate organisierte Erziehungsanstalten; alle anderen zur wissenschaftlichen Ausbildung bestimmt, sind Privatunternehmungen.**) Hier ist das Maximum des Vertrauens von seiten des Staats in die Erziehung der Familien. Es rechtfertigt sich, weil der Gemeingeist durch alle Klassen verbreitet ist und weil die Schätzung der Lebensverhältnisse eine allgemeine ist, so daß jeder weiß, was die Jugend braucht, um im Leben eine den Anlagen gemäße Stellung einnehmen zu können. Dies wird dadurch erleichtert und eigentlich nur

*) Oxford und Cambridge. Die Universitäten zu London und Durham freilich nicht. Der Dichter Thomas Campbell regte zur Stiftung der ersten Universität zu London an; 1825 ward unter dem Vorsitz des Lordkanzlers Brougham ein Aktienverein gegründet; die Universität eröffnet am 1. Oktober 1828 durch eine Vorlesung des Anatomen Bell. Im Interesse der herrschenden bischöflichen Kirche ward eine andere Anstalt gestiftet unter dem Namen King's college, 1829 eröffnet. Über die Universitäten Oxford und Cambridge findet man interessante Mitteilungen in Charles Lyell's Reisen in Nordamerika, deutsch von Dr. Wolff. Halle, 1846. S. 175 f., in besonderer Beziehung auf: Dr. Whewell, principles of University Education. London 1837. Vergl. Die englischen Universitäten und Studierenden. Nach einer Vorlesung des Herrn Thomas Solly. Magazin für die Litteratur des Auslandes. 1847. Nr. 12. 13. 14.

**) Public Schools, Eaton, Winchester, Harrowgate; aber auch Westminster.

möglich, daß es ein mannigfach verzweigtes und reges öffentliches Leben giebt, eine lebendige Cirkulation der Einsichten und Gesinnung, so daß jeder im stande ist eine Anschauung zu gewinnen von dem, was das Volk, was die Zeit bewegt. Bei recht regem öffentlichen Leben hat die Regierung wenig Veranlassung sich in die Erziehung zu mischen; sie kann darauf bauen, daß es nie fehlen werde an tüchtigen Bürgern, die an der Leitung teilnehmen können, noch an dem Wohlstand des Volkes. Man hat wohl auch in neuerer Zeit erkannt, wie ungemein die niedrigsten Volksklassen vernachlässigt sind; und dennoch hat dies wenig Wirkung hervorgebracht in Bezug auf die Stellung der Staatsleiter zur Erziehung; sehr wenig ist von seiten der Regierung geschehen, und wiederum nur auf dem Wege freier Association sind Bildungsanstalten für das Volk angelegt worden.*)

Wir haben hiemit den Punkt gefunden, um zu erkennen, worauf das verschiedene Verfahren beruht. *Je mehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben giebt*, das ein lautes Zeugnis ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungszustand steht, *um so mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen sich passiv verhalten können* und voraussetzen müssen, daß wenn auch eine nachteilige Gestaltung eingetreten wäre, welche das Eingreifen der Regierung notwendig machte, davon das öffentliche Leben des Volkes selbst zur rechten Zeit Kunde geben würde. In einem solchen Fall würde die Regierung zunächst nur das entstehende Bedürfnis der allgemeinen Teilnahme nahe bringen und die Gesamtheit anregen, damit die Besserung vom Volk selbst ausgehen könne; und erst dann, wenn dies fehlschlägt, von oben herab unterstützend eingreifen. *Wo es aber an einem solchen öffentlichen Leben fehlt*, eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist, da *muß die Regierung auf unmittelbare Weise auf die Erziehung einwirken*.

Die politische Gesinnung zu wecken und zu entwickeln, wird dann eine notwendige Aufgabe für die Regierung sein, wenn sie voraussetzen muß, daß in dem Volke selbst ein Mangel der politischen Gesinnung oder eine dieser entgegengesetzte Gesinnung vorhanden sei. Im ersten Fall würde die Regierung rein unterstützen, um den Mangel zu ersetzen; im zweiten Fall würde sie von dem Punkt aus, wo die Entwicklung der politischen Gesinnung möglich ist, die Erziehung den Familien entziehen; das Eingreifen der Regierung würde also zugleich ein den Einfluß der Familien Ausschließendes sein.

---

*) Vergl. Magazin für die Litteratur des Auslandes. 1847. Nr. 46. 47. 48. Auch hier ist Lord *Brougham* zu nennen; von ihm „practical observations upon the education of the people. London 1825.“ Für das Verhältnis der Erziehung zu den Fortschritten der Zeit ist die Staatskirche auch in England der θριγκός.

Unter welchen Umständen hat die Regierung eine bestimmte Aufforderung sich in die Erziehung einzumischen in betreff der Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten? Es ist offenbar, daß in einem Volke die Masse der künftigen Generation nur durch Ausbildung der eigenen Kraft bestehen kann; und wenn man nicht glaubt, daß die Liebe der Eltern erstorben sei, so kann man auch voraussetzen, daß sie für die Entwicklung der Fertigkeiten Sorge tragen werden. Es wird nur der Mangel an richtiger Einsicht bei dem größeren Teil der erziehenden Generation eine Unterstützung von seiten des Staates notwendig machen. Dies können wir uns aber als ein Minimum denken, so daß eigentlich gar kein positives Eingreifen stattfindet. Glaubt z. B. die Regierung, die Eltern wissen nicht, worauf es bei der Entwicklung der Fertigkeiten ankomme, und welche Leute dazu tauglich seien, so kann eine öffentliche gesetzmäßige Qualifikation derer genügen, welche die Familien in dem Erziehungsgeschäft unterstützen, oder auch schon die Bekanntmachung, wie derjenige beschaffen sein müsse, der dies Geschäft übernehmen will. Es kommt vorzüglich darauf an, daß das Urteil darüber gebessert werde. Ebenso würde auch von der Regierung ausgesprochen werden müssen, welche Fertigkeiten dazu gehören, um in irgend einen Kreis des öffentlichen Lebens eintreten zu können. Auch ohne positive Einrichtung der Regierung wird die Sache gefördert werden können; denn die Sachkundigen werden schon sorgen, daß die Erziehung in ihre Hände komme, das elterliche Interesse dies begünstigen. Je mehr die Regierung auf andere Weise direkt eingreift, desto mehr kann vorausgesetzt werden, daß in der Regierung ein ungünstiges Urteil über die Masse vorwalte. Es wird dann das Bestreben entstehen, die Erziehung ganz der Masse zu entziehen und auch die Entwicklung der Fertigkeiten vom Staate aus einzuleiten. Auf diesem Standpunkt befinden sich die meisten Staaten unseres Weltteils seit längerer Zeit.

Wir können uns alle Differenzen auf einen sehr einfachen Gegensatz zurückführen. Je mehr im ganzen das System herrscht, daß die Regierung das Volk bevormundet, desto mehr wird sie in das Erziehungswesen eingreifen; je weniger Bevormundung, und je mehr dagegen der Staat nur immer im Notfall ergänzend auftritt, desto mehr wird er die Erziehung ihren Gang gehen lassen. — Verfolgen wir die Sache bis auf den Punkt, wo das größte Interesse der Regierung angeht, daß nämlich die Gesinnung und Fertigkeit, die zur Teilnahme der Leitung gehören, vollkommen ausgebildet seien, so ist offenbar, je weniger die Regierung voraussetzen kann, daß in der Masse eine Einsicht in das, worin das Leben des Staats besteht, vorhanden sei, desto weniger kann sie sich auf die Familie verlassen, und in diesem Punkt kann sich das bevormundende System am längsten erhalten, auch wenn es im übrigen schon aufgehört hat. Nur in dem

Maß, als durch innere Verhältnisse die politische Einsicht in der Masse zunimmt und ein bestimmter Einfluß der Einsichtsvolleren auf die ununterrichtete Menge nicht ausbleiben kann, desto mehr wird auch die Bevormundung in Bezug auf jenen Punkt verschwinden, und man wird hoffen können, daß das Richtige vom Volke selbst ausgehen werde.

Hieraus ergiebt sich aber in Beziehung auf die verschiedenen Abstufungen des Erziehungswesens ein verschiedenes Verhältnis des Einflusses der Regierung. Die Erziehung insofern sie Fertigkeit erzielt, und aller Unterricht in Bezug auf das Volk, kann unter günstigen Umständen rein vom Volke selbst ausgehen; der Staat wird sich mit Sicherheit darauf verlassen können, daß jede Kommune sich um die Erziehung bekümmern und ihre Schulen erhalten werde. Ebenso wenn wir die höheren Bildungsanstalten für die Jugend betrachten, es werden die verschiedenen Kommunen eines größeren Kreises, einer Provinz, einen öffentlichen Verband untereinander bilden, und in Gemeinschaft dafür sorgen, daß die Erziehung die richtige sei, sie haben ein gemeinsames Interesse; auf diesem Wege werden die geeigneten Anstalten gestiftet. Aber die höchsten Bildungsanstalten, in denen die eigentlich geschichtliche Bildung im höheren Sinne mitgeteilt wird, und welche tüchtig machen sollen zum Regieren, die also den Staat unmittelbar interessieren, erfordern wohl eine andere Begründung. Die Gesamtheit der Teilnehmer ist nicht mehr in einem solchen Verbande für sich, wie in Beziehung auf die Gründung niederer oder höherer Anstalten für einzelne Kommunen oder einen Verband derselben. Es würde Schwierigkeiten haben, wenn die Anstalten für die höchste Bildung auch auf diesem Wege wie jene entstehen sollten. Wenn wir überdies vom Gesichtspunkt des Staates dies uns als das Höchste denken müssen, daß der Einzelne geeignet sei in die Regierung des Staates im großen einzugreifen, desto weniger wird die Unterstützung und ein bestimmter Einfluß des Staates in Beziehung auf die höchsten Bildungsanstalten fehlen. Auch in England würde das Verhältnis der Regierung zu den Universitäten nicht so sein können, wenn nicht das Verhältnis von Staat und Kirche dort sich ganz besonders gestaltet hätte. Freilich giebt es auch auf den englischen Universitäten Professuren von königlicher Stiftung; allein jeder, der Geld verwenden kann, hat auch Recht eine Professur zu stiften. Wir dürfen aber hier nicht vergessen, daß die dortigen Universitäten in einer sehr genauen Verbindung mit der Kirche stehen; und Oberhaupt der Kirche ist der König; was die Kirche thut, thut eigentlich der Staat, so daß wir immer aus diesem doppelten Gesichtspunkt das Verhältnis zu betrachten haben. Daß nun natürlich die Verfassung des Staates und das öffentliche Leben Stiftungen, die mehr von Privatpersonen ausgehen, erleichtert, bedarf keiner weiteren Erklärung. In anderen Staaten dagegen wird es natürlich sein, daß sowohl die Regierung

glaubt, es liege ihr vorzüglich ob, diese höchste Stufe der Erziehung ihrer besonderen Sorge zu unterwerfen, als auch daß das Volk die Regierung ansieht als eine Gesamtheit von Sachkundigen, denen dieser Teil der Erziehung doch müsse übertragen werden. Die Regierung kann dann der Meinung sein, daß sie es sei, der die Leitung aller solcher Anstalten, selbst wenn diese andere Stifter hätten, zukomme. Das Patrocinium des Staates hat hierin seinen Sitz. Wo die Regierung den mehr republikanischen Charakter hat, in Föderativ-Staaten, wird aber auch die Stiftung der höchsten Unterrichtsanstalten auf dieselbe Weise zustande kommen können, wie die der niederen und mittleren Bildungsanstalten.

Es leuchtet also ein, daß man die Art, wie der Staat sich um die Erziehung bekümmert, und wie ihm das Erziehungswesen angehört, als ein zartes und feines Barometer ansehen kann für seinen eigenen Zustand, sowohl in Beziehung auf das Verhältnis der Regierung zum Volk, für die Festigkeit und Gleichheit im Gange der Regierung, als auch für die Stärke des Gemeingeistes. Je reiner das Verhältnis der Regierung zum Volke ist, je geringer die Differenz zwischen dem durchschnittlichen Gesamtzustande und der Bildungsstufe, auf der die Regierung sich selbst befindet, desto geringer wird der positive Einfluß der Regierung selbst auf das Erziehungswesen sein; je reiner das Verhältnis zwischen Regierung und Volk, aber je größer die Differenz der Bildung, desto größer wird der Einfluß der Regierung sein, ohne daß im Volke der Wunsch wäre, es möchte anders sein. Jemehr aber jenes Verhältnis getrübt ist, desto stärker wird die Opposition sein, desto größer der Widerspruch zwischen dem, was von der Familie, und dem, was vom Staate aus geschieht; desto getrübter die Erziehung. Je wandelbarer die Regierung selbst ist, desto mehr wird sich ihr Einfluß zeigen in Veränderungen, die mit der Erziehung vorgenommen werden. Dies weiter auszuführen ist dieses Ortes nicht.

An welchen bestimmten Zustand soll sich unsere Theorie anschließen?

Wenn wir nun aber davon ausgehen mußten, daß unsere Theorie nur insofern anwendbar sein würde, als sie sich an einen gegebenen Zustand anschlösse, woran soll sie sich dann also anschließen? Zu eng wäre es, die Theorie einer bestimmten Staatsform anzupassen. Wollten wir deshalb, weil so viele Verschiedenheiten sind, diese alle hintan stellen, dann kämen wir wieder in das Unbestimmte. Wir müssen uns also für den weitern Gang unserer Untersuchung eine Maxime suchen. Wir werden nichts anderes feststellen können als dieses: Es ist in dem gegenwärtigen Zustande, der schon einen bedeutenden Zeitraum umfaßt und wohl noch lange unter diesen Formen bleiben wird, ein Isoliertsein der

einzelnen Staaten im Abnehmen, ein allgemeines, wenn gleich nicht unter bestimmten Rechten stehendes gegenseitiges Gebundensein und Bedingtsein durch einander im Zunehmen. Könnten wir nun unsere Theorie so einrichten, daß sie für diesen Zustand paßt, dann hätten wir ein hinreichendes Gebiet. Innerhalb desselben aber finden sich noch immer große Differenzen. Wir können ein verschiedenes Verfahren befolgen, einige dieser Differenzen als uns gänzlich fremd ausschließen, die Theorie nur so weit bestimmen als die Differenzen keinen Einfluß haben, oder gleichmäßig auf alle Hauptdifferenzen Rücksicht nehmen, oder beide Verfahrungsarten mit einander kombinieren. Das Unbestimmtlassen wird allerdings bei der Anwendung immer nach unten zu stattfinden; jede Maxime an und für sich kann nur insofern Gültigkeit haben, als sie in der Ausübung Modifikationen zuläßt. Sofern wir also die differenten Zustände als reine Einzelheiten ansehen können — und das gilt vorzüglich in dem Maß als sie in Raum und Zeit beschränkt sind —: so wird es recht sein auf diese Modifikationen keine Rücksicht zu nehmen, sondern dies der Praxis zu überlassen. Sofern aber Differenzen innerhalb des bezeichneten Gebietes vorkommen, die nicht zu dieser untergeordneten Art gehören, sondern Hauptpunkte betreffen, so fragt sich, ob es unter diesen solche giebt, die so weit von unserem Bildungsprincip abliegen, daß wir sie aus der Theorie ausschließen können. Es würde dies dann angehen, wenn sich die differenten Zustände so sehr von einander unterscheiden, daß jeder seine eigene Theorie hat. Denken wir z. B. die monarchische und republikanische Regierungsform im strengsten Gegensatz, und beide neben einander innerhalb unseres Gebietes, so könnte man vielleicht recht haben zu sagen, die Monarchie müsse eine andere Erziehung haben als die Republik. Allein wenn doch der Gegensatz nur ein fließender ist, und in jedem Staate Momente sind, welche wesentlich auch der anderen Form angehören, so wird nicht die ganze Theorie der Erziehung eine andere sein müssen, sondern nur die bestimmte Anwendung auf das Staatsleben und dessen Formen. — Ebenso denken wir uns den Gegensatz zwischen Katholicismus und Protestantismus, als den bestimmten Formen der im Volke verbreiteten Religiosität, in seiner ganzen Schärfe und zugleich in seiner nationalen Sonderung, so kann man sagen, es müsse für ein durch und durch katholisches Volk eine andere Pädagogik geben als für ein durch und durch evangelisches, wenn sich beide in ihrem Charakter erhalten wollen und beide aufeinander wirken. Wenn aber der Gegensatz zwar da ist, aber so, daß man nicht entscheiden kann, ob er sich noch weiter entwickeln wird, überdies wenn die nationale Sonderung nicht mehr vorhanden ist, sondern in allen bedeutenden Volksmassen schon Zusammensetzung und in allen Volksklassen schon Glieder der beiden Gegensätze gemischt, dann wird eine solche Differenz der Pädagogik nicht mehr nötig sein, sondern

es wird eine natürliche Polemik entstehen zwischen dem religiösen und dem politischen Interesse; von jenem, dem religiösen Interesse aus eine Polemik gegen die politische Einwirkung, welche um die nationale Einheit zu vermehren, die Differenz in der Erziehung schwächen will; von dem politischen Interesse aus gegen die religiöse Einwirkung, welche diese Differenz steigert. — Da nun innerhalb des Gebietes, für welches wir unsere Theorie bestimmt haben, im geschichtlichen Verlauf das Isoliertsein aufgehoben wird und ein gegenseitiges Bedingtsein zunimmt, mithin auch die genannten Gegensätze sich abschwächen, so haben wir zu einer bestimmten Sonderung keine Veranlassung, und brauchen keine einzelnen Teile aus unserer Theorie auszuschließen.

Wenn nun aus dem Gesagten hervorgeht, daß unsere Absicht sein müsse eine Theorie aufzustellen, die für die gegenwärtige geschichtliche Periode der europäischen Welt allgemeine Gültigkeit habe, so werden unsere Maximen immer so zu halten sein, daß sie in der Anwendung nach dem Charakter der verschiedenen Nationen und Staaten eine verschiedene Modifikation erleiden können. Auf einen höheren Grad von Bestimmtheit können wir sie nicht bringen.

Verhältnis des geselligen Lebens zur Erziehung.

Wir haben festgestellt, daß in unserem ganzen Umkreise die Erziehung ursprünglich von der Familie ausgehe, daß aber die großen Lebensgemeinschaften ihren Anteil daran nehmen. Das Interesse des Staates an der Erziehung bestimmten wir so, daß es darauf beruhe, den Gemeingeist, die Übereinstimmung der Einzelnen mit der bestimmten Form des Staates zu wecken, und zugleich die Generation so zu entwickeln, daß in ihr die Totalität aller der Fertigkeiten ausgebildet werde, welche zur Erhaltung des allgemeinen Lebens im Staate erforderlich sind. Insofern nun aber der Charakter der gegenwärtigen Periode der ist, daß der isolierte Zustand der einzelnen Staaten abnimmt, so scheint eine nähere Bestimmung notwendig zu sein, bis zu welchem Grade der Gemeingeist entwickelt werden könne. Je mehr ein Staat isoliert ist, so daß sein Bestehen darauf beruht, daß er selbst streng alle äußeren Einflüsse abwehre, desto größer muß die Intensität des Gemeingeistes sein. Kann aber der Staat diese Einflüsse nicht mehr abwehren, so wird der Gemeingeist diesen Grad von Intensität verlieren. In den Einzelnen wird dies nur dadurch repräsentiert, daß dem Gemeingeist gegenübertritt das Bewußtsein des Verbandes mit allen, die den ganzen Völkerverband ausmachen. Das ist nicht gerade dasselbe, aber doch eine Annäherung an diejenige Gesinnung, die man in neuerer Zeit Kosmopolitismus genannt hat, und worüber viel Streit war. In diesem ganzen Streite sehen wir die erste Entwicklung des ganzen Verhältnisses, das wir soeben gezeichnet haben. Es gab eine Zeit, wo dieser Ausdruck oder vielmehr diese Vor-

stellung noch gar nicht da war. Als sich die neuen Elemente entwickelten, konnte es nicht ohne Polemik geschehen; daher der Gegensatz des Patriotismus und Kosmopolitismus. Wir beziehen den letzteren Begriff nicht auf die Totalität der menschlichen Gesellschaft, sondern auf einen besonderen Staatenzusammenhang, auf einen bestimmten Kreis, innerhalb dessen schon wirklich eine über den einzelnen Staat hinausgehende Gemeinschaft sich gebildet hat. Auf diese Weise ist dann aber schon die entgegengesetzte Ansicht gebunden. Es kommt darauf an, das Verhältnis zu bestimmen, inwieweit auf jenen Gegensatz in der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist, so daß die zu erziehende Generation für den Zustand gebildet werde und in den Zustand eintreten könne, welcher in der Entwicklung begriffen ist. Wir fragen: Kann man fordern, daß der Staat insofern ihm Einfluß auf die Erziehung zusteht, diesen Einfluß selbst dazu anwende den Patriotismus zu schwächen, den Kosmopolitismus zu begünstigen? Das wird niemand bejahen; sondern man wird sagen müssen: Während der Entwicklung, so lange beides noch im Schwanken ist und das Gleichgewicht sich noch nicht festgestellt hat, muß die Regierung immer die eine Seite repräsentieren. Giebt es aber etwas anderes, was die andere Seite repräsentiert? Es ist ein solcher Zustand, wie der der gegenwärtigen Periode, nicht möglich, ohne daß eine Mannigfaltigkeit der Verhältnisse zwischen den einzelnen Gliedern der verschiedenen Staaten entsteht. Wo dies nicht stattfindet, da ist auch nichts, was die Neigung des Staates sich zu isolieren, schwächen könnte. Es liegen aber alle jene Verhältnisse immer in der Region, die wir die freie Geselligkeit genannt haben. Die freie Geselligkeit, das freie gesellige Verkehr repräsentiert den Kosmopolitismus. Der Regierung werden wir nichts anderes zumuten können, als daß sie den Einfluß dieses Gebietes nicht hemme. Z. B. das Verkehr der Einzelnen aus verschiedenen Völkern ist beschränkt durch die Differenz der Sprache. Die Verschiedenheit der Sprachen zu vertilgen, davon kann keine Rede sein, sondern nur von einer Aufhebung der Trennung, und das kann nur geschehen durch eine Kommunikation der Sprachen. Sowie man nun einen aktiven und passiven Handel unterscheidet, so giebt es auch eine aktive und passive Kommunikation der Sprache. Wenn in einem Volke ausschließlich die passive Kommunikation ist, so kann es auch nur eine untergeordnete Stellung im Völkerverbande einnehmen. Aktiv ist nämlich die Kommunikation, wenn ein Volk die verschiedenen Sprachen bei sich selbst einführt und die Bekanntschaft mit diesen unter sich begründet; passiv dagegen, wenn ein Volk zwar Menschen aus anderen Ländern unter sich aufnimmt, ihnen aber überläßt, die Landessprache sich anzueignen. Auf dem letzten Wege ist keine entwickelte Bekanntschaft mit den Lebenszuständen anderer Völker, keine Aneignung der verschiedenen Sprachen möglich. Wir Deutsche haben immer auf die aktive Kommunikation gehalten, und sind die Ver-

mittler des Verkehres zwischen den verschiedenen Völkern geworden. Die Leichtigkeit andere Sprachen zu erlernen, ist unser Eigentum. Es ist sogar bis zu dem Übermaß gekommen, daß wir fremde Elemente in unsere Sprache aufnehmen. — Vorzugsweise repräsentiert also die Erlernung fremder Sprachen, die lebendige Kommunikation der durch Sprache, Nationalität, Staatsverfassung geschiedenen Glieder der Gesamtmassen, das andere Glied. Oft haben die Regierungen selbst als die Erlernung fremder Sprachen begünstigend und vermittelnd auftreten müssen, weil sie durch die Verhältnisse genötigt waren. Immer aber geht doch alles dasjenige, was sich auf das Verhältnis zum ganzen Völkerverbande bezieht, vorzugsweise vom geselligen Verkehr aus, hat aber eben deshalb, weil die Familien dieses Verkehr bedingen, auch in der Familie seinen Ort. Die Erziehung wird meist von selbst dem gegebenen Zustande folgen; vorangehen kann sie ihm nicht. Es ist dies auch nicht notwendig. Die Gemeinschaft, welche in dem Verkehr sich darstellt, ist auf dem natürlichen Wege durch Zunahme der Bevölkerung, durch die Notwendigkeit die Subsistenzmittel zu vervielfältigen, entstanden.

Wir hatten, um nur allgemeine Formeln aufzustellen, über den Anteil, den die großen Lebensgemeinschaften an der Erziehung zu nehmen haben, nur immer von Staat und Kirche geredet; nun ist uns aber in Beziehung auf den gegenwärtigen Zustand, für welchen unsere Theorie Gültigkeit haben soll, noch ein drittes Gebiet entgegen getreten, dem auch sein Recht des Einflusses auf die Erziehung zu sichern ist; allerdings nicht so organisiert wie Staat und Kirche, aber doch in hohem Grade wichtig. Da es in zu inniger Verbindung mit dem Leben in der Familie steht, als daß es von diesem getrennt werden könnte, so werden wir bei Entwicklung dessen, was vorzugsweise die Erziehung in der Familie betrifft, auf dieses Gebiet zurückkommen.

Verhältnis der Wissenschaft zur Erziehung.

Wir haben jetzt noch dieses Gebiet als das vierte, das uns hier näher liegt, zu betrachten. Es ist schon gesagt, es liege in der Natur der Sache, daß diejenigen Bildungsanstalten, welche sich die größte Aufgabe stellen, woran nur die teilnehmen können, die innerlich und äußerlich zu einer größeren leitenden Thätigkeit berufen sind, am meisten von dem Staate ausgehen. Wir wiesen hiebei auf die Universitäten hin, als den allgemeinen Typus solcher Bildungsanstalten. Nun aber, indem wir hier das Höchste der Bildung als den eigentlichen Gegenstand angesehen haben, können wir unmöglich umhin, auf die reine Idee des Wissens, in der allein der Zusammenhang aller Lebensverhältnisse in seinen Principien angeschaut werden kann, besonders Rücksicht zu nehmen, um zu sehen, wie sich hier das Verhältnis gestalten könne, und was für verschiedene Maximen in dieser Beziehung aufzustellen seien.

Es kommt doch bei der Erziehung alles darauf an, daß Familie und Staat und Kirche in Übereinstimmung ihren Einfluß auf die jüngere Generation ausüben. Gehemmt und getrübt aber wird die Erziehung und das ganze Erziehungswesen nicht nur dadurch, daß ein Widerspruch entsteht zwischen dem, was das Haus thut, und dem, was von den größeren Lebensgemeinschaften ausgeht, sondern auch dann, wenn das Verhältnis dieser Lebensgemeinschaften zu einander getrübt ist. So z. B. läßt sich eigentlich, da die Kirche eine ganz freie Gemeinschaft ist, der die Familien nur angehören insofern die eigene Überzeugung zum Grunde liegt, kein Zwiespalt zwischen den Familien und der Kirche denken, wo die Regierung glaubt gleichgültig sein zu dürfen einerseits über den Typus frommer Gesinnung, der durch die Erziehung traditionell wird, und andererseits mit welcher Kraft die Aufrechthaltung dieser Gesinnung betrieben werde, weil sie selbst der politischen Gesinnung sicher ist und sich auf die rein politischen Anstalten verläßt. Wo aber die Regierung die religiöse Gesinnung in Anspruch nimmt, um die politische zu unterstützen, da werden auf mannigfache Weise die Verhältnisse getrübt, jene Indifferenz hört auf, ein Zwiespalt tritt ein, nicht nur zwischen den Familien und der Kirche, sondern zwischen den Familien und dem Staate, ja auch zwischen Kirche und Staat in ihrem Einfluß auf die Erziehung.

Was ist nun zu thun, wenn ein solcher Zwiespalt entsteht? Wie ist der Zwiespalt zu lösen? Die Auflösung kann dann nur geschehen durch etwas, was identisch ist und gleichen Wert hat für den einen und den anderen Teil. Das ist aber nur — wenn wir doch nicht wollen den Despotismus gelten lassen — eben jenes Gebiet einer vollständigen Erkenntnis. Es giebt nichts, was den Streit besser schlichtet als die Erkenntnis. Denn die Sache dem Gefühl überlassen, das erregt eben den Streit. Die Erkenntnis nimmt das Allgemeinste des Menschen in Anspruch, ist also auch der einzig hinreichende Punkt zur Ausgleichung. Nun haben wir schon im allgemeinen gesehen, daß die vollständige Erkenntnis oder die Wissenschaft ein wesentliches Lebenselement der menschlichen Gesellschaft ist; es wird also auch eine Tradition derselben geben von einer Generation auf die andere. Die Wissenschaft zu haben, im Besitz der höchsten Principien des Wissens auf gleichmäßige Weise zu sein, liegt jenseits der Periode der Erziehung; aber eine Vorbildung, eine Vorbereitung zur Wissenschaft wird offenbar in die Zeit der Erziehung fallen. Von wo soll diese nun ausgehen? In sehr bevölkerten Staaten ist die Kommunikation zwischen den Beteiligten zu gering, sagten wir, als daß auf dem Wege der freien Association die Pflanzschulen der Wissenschaft könnten gegründet werden. Der Staat aber ist die allgemeine Kommunikation; von ihm erwartet

man auch die Bildung solcher Anstalten für das ganze Volk. Fragen wir aber, wie? so entsteht ein Widerspruch, der unaufgelöst alles wieder vernichtet, was wir aufgestellt haben. Wir erwarten die Ausgleichung der Differenzen, die in Bezug auf den Anteil an der Erziehung zwischen den verschiedenen Lebensgemeinschaften entstehen, nur durch die Wissenschaft. Das kann aber nur geschehen, wenn sich die Wissenschaft in Indifferenz befindet zwischen Staat und Volk, Volk und Kirche, Staat und geselligem Verkehr. Weil nun der Staat als Gründer jener Anstalten sie nicht bloß aufrecht erhalten, sondern auch die Bildung selbst leiten will, so tritt der Widerspruch von neuem ein. Der Staat wird Partei, und indem er die wissenschaftliche Bildung leitet, so ist er zugleich Richter in höchster Instanz. Wenn nun die Regierung dies sich anmaßt und in ihren Ansichten selbst konstant bleibt, dann wird die natürliche Folge sein, daß alles versteinert. Wenn auf der anderen Seite mit Beibehaltung derselben Anmaßung die Regierung ihre Ansichten und Maximen wechselt, so wird sie auch die wissenschaftlichen Ansichten verändern und umkehren nach Gutdünken, selbst dadurch mit sich in Widerspruch geraten und ihren Wankelmut offenbaren und ihre Schwäche aufdecken.

Im österreichischen Kaiserstaate war vor der Regierung Josephs ein Verhältnis der reinen Übereinstimmung gewesen zwischen Staat und Kirche rücksichtlich der Leitung der Erziehung. Nicht meine ich, als sei dies dem Zustande des Volkes angemessen gewesen; aber die Masse, die Regierung und das Volk war damit zufrieden. Nun aber war in Joseph das Bewußtsein von dem Verhältnis des damaligen Zustandes zu dem Entwicklungsgange der europäischen Völker und dem sich bildenden geistigen Austausch lebendig geworden; aber das brach auf revolutionäre Weise in ihm aus. Er wollte das ganze Verhältnis von Grund aus neu gestalten, nahm deshalb in Beziehung auf die Bildungsanstalten die Zügel selbst in die Hand, stellte andere Principien auf; mit ihm noch andere Männer. Nach seinem Tode trat eine Reaktion ein, die Principien wurden wieder umgekehrt, zum Glück nur allmählich. Hätte man gewagt ebenso plötzlich wieder zurück zu schreiten, wie Joseph vorwärts strebte; hätte man die Wissenschaft, die eben frei gelassen worden war, wieder ebenso schnell fesseln und alles, was unter Kaiser Joseph gelehrt worden war, ebenso plötzlich wieder wegräumen und die für die Wissenschaft angestellten Männer mit einemmal für untüchtig erklären können: dann würde sich der Widerspruch in seiner ganzen grellen Gestalt gezeigt haben, ein Widerspruch, der nicht ausgeglichen werden kann, weil das gebunden ist, was allein ausgleichen kann — die Wissenschaft. Jetzt hat es freilich im österreichischen Kaiserstaate damit keine Not mehr; man kennt dort nicht mehr jene Furcht vor dem Widerspruch.

Es ist seit langer Zeit ein Versteinerungssystem im Gange; eine Ruhe ist eingetreten, bei der wohl alles freie Leben und alle geistige Thätigkeit ersterben muß. Das Ende dieses Zustandes läßt sich noch nicht absehen.*)

Das wahre Bestehen der Wissenschaft, die lebendige geistige Entwicklung, die Zuversicht, daß jeder Zwiespalt ausgeglichen werden könne, beruht darauf, daß die Regierung die Wissenschaft frei läßt, zwar Anstalten zur Tradition der Wissenschaft begründet und erhält, aber sich der Leitung, alles Einflusses auf die Methode, jedes parteiischen Anteils enthält. Das allerdings ist eine schwere Aufgabe. Denkt man sich z. B. ein bestimmtes wissenschaftliches System der Philosophie, das in einem Staate sich erzeugt hat, und das eine Konstruktion des menschlichen Lebens feststellt, so ist natürlich, daß jedem, der dieses System sich aneignet, dies als die alleinige Wahrheit erscheint; denn sobald nur die Konstruktion bis auf einen gewissen Punkt der Vollendung gekommen ist, soll die Überzeugung auf diesem Gebiete etwas ganz Festes sein. Wenn dann diejenigen im Staate, welche den Anteil desselben an der Erziehung zu leiten und zu ordnen haben, als Anhänger in dieses System hineingezogen sind, so entsteht in ihnen das Bestreben alles nach dieser besonderen Lebensansicht zu gestalten, und also auch das Geschäft der Erziehung, so weit der Staat es unter sich hat, nach diesem System zu bilden. Geht dies so weit, daß ausschließlich nur denen, die diesem System huldigen, Einfluß auf die Erziehung zugestanden wird, so wird natürlich dadurch die weitere Entwicklung gehemmt, die anderen Arten der Philosophie, die etwa noch daneben bestehen, werden unterdrückt; was richtig ist in der Überzeugung Einzelner, das wird nun unrichtig, weil objektiviert ohne Grund. Der Staat als etwas Geschichtliches durch und durch muß auch überall eine geschichtliche Basis haben. Nun ist das Geschichtliche nichts anderes als das Wechseln; hierauf muß also auch der Staat basieren, jedes einzelne System als Einzelnes und Vorübergehendes betrachten. Der Staat muß Vorsorge treffen, daß Einzelheiten und Einseitigkeiten nicht solche Gewalt erlangen, daß die Tendenz, die sie etwa haben, der Freiheit andere Formen zu producieren im voraus hemmend entgegen zu treten, zur Ausführung kommt und siegt. Es ist überhaupt Unsinn und ein vergebliches Bemühen, die geistige Entwicklung, wenn sie schon bis zu einem gewissen Punkt gediehen ist, hemmen zu wollen. Sicher und ruhig schreitet die Wissenschaft ihren Gang fort.

*) Österreichs innere Politik, mit Beziehung auf die Verfassungsfrage, von Mathias Koch. Stuttgart 1847.

Wenn aber der Staat die Wissenschaft ganz frei läßt, weder Druck und Hemmung sich gestattend, auch nicht in dem Fall, daß die Wissenschaft einer in der Regierung bestehenden Richtung entgegen ist, noch Schutz und Pflege übend, auch nicht in dem Fall, daß eine bestimmte Gestaltung der Wissenschaft denen, die das Ruder der Regierung handhaben, sehr zusagt; wenn der Staat so ganz unparteiisch ist — wie er es denn doch sein muß — daß er nur den Fortgang der Entwicklung und der Tradition beschützt: dann erhält er sich selbst und dem Ganzen das Mittel, jeden inneren Zwiespalt zu heben, das Princip der Ausgleichung aller Mißverständnisse, welche auf die Erziehung nachteilig wirken. Das ist die höchste Bedingung, unter welcher eine wirklich zusammenhangende Ausübung des Erziehungsgeschäfts in einer Region stattfinden kann. Jedes wissenschaftliche System wird immer eigene Gestaltungen für die angewandten Wissenschaften enthalten, jedes seine eigene Politik und Pädagogik haben. Auch diese Theorie der Pädagogik ist eine Tochter der Wissenschaft. Ändern sich die wissenschaftlichen Systeme, dann wird auch die Theorie sich ändern. Aber die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später. Die Theorie muß sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist. Verschafft sie sich diesen Raum durch ihre eigenen Kräfte, und gewinnt sie unter denen, welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung, so wird Theorie und Praxis sich einigen, die Praxis sich von selbst ändern. Das ist die einzig richtige Form. Wird aber durch die Autorität des Staates auf plötzliche Weise die Theorie durch die Praxis festgeknüpft, so ist nur Versteinerung möglich, oder eine Reihe gewaltsamer Reaktionen. Letztere soll nun vor allem die Regierung am meisten verhüten; denn die Regierung soll eine Vereinigung der lebendigen mannigfachen Kräfte sein; jede Reaktion aber hebt diese Vereinigung auf, und es wird in der Zeit der Reaktion die Regierung in sich selbst vernichtet. Überall wo im Staate dieser Fall eintritt, erscheint die Regierung in absoluter Schwäche, und manifestiert, daß sie nicht Vereinigung der Kräfte ist. Die Wissenschaft muß also frei sein.

Dasselbe, was von dem Staate gilt, wird auch von der Kirche gelten; und was in Beziehung auf das Verhältnis des Staates zur Wissenschaft gesagt ist, mag somit auf die Kirche angewendet werden. Nur das eine sei hier noch bemerkt, daß insofern ein Unterschied sich darbietet, als die stabilen Glieder in der Kirche und die stationären Kirchen sich um die Wissenschaft nicht kümmern. Entweder bedarf die Kirche nicht der Wissenschaft: dann geht sie die Wissenschaft auch nichts an; oder sie bedarf der

Wissenschaft: dann muß sie die Wissenschaft frei lassen. Die Kirche entwickelt ja die religiöse Gesinnung, dieser muß sie vertrauen und darauf bauend die Wissenschaft sich frei entwickeln lassen, damit sie nicht eine Opposition dieser gegen sich selbst hervorrufe.

Das Bündnis des geselligen Verkehrs und der Wissenschaft braucht gar nicht erst erörtert zu werden. Daß das freie gesellige Verkehr auch darin sich als freies Verkehr bewährt, daß es niemals in Opposition mit der Freilassung der Wissenschaft wird sein wollen, ist wohl klar. Beide sind durch das engste Band verbunden.

So haben wir denn unser Augenmerk nur darauf hinzurichten, daß wir eine solche Theorie aufstellen, die, zwar immer anknüpfend an das Bestehende, doch auch zugleich dem natürlichen, sicher fortschreitenden Entwicklungsgang entspricht. Je mehr dies uns gelingt, desto weniger dürfen wir dann um die Praxis bekümmert sein, da wir die Überzeugung haben, daß eine reine Kontinuität der Praxis, die aber zugleich Fortentwicklung der Theorie in sich schließt, daraus hervorgehen werde.

Die beiden Gebiete der unterstützenden pädagogischen Thätigkeit im besonderen betrachtet.*)

Ich muß nun anknüpfen an den Punkt, zu welchem wir im reinen Fortschritt unserer Untersuchung gekommen waren. Wir wollten im allgemeinen den Schematismus der primitiven unterstützenden Thätigkeit konstruieren, wobei wir von dem relativen Gegensatz der Entwicklung der Gesinnung und Fertigkeit ausgegangen, und in notwendiger Folge auf den Anteil gekommen waren, den die Familie und die größeren Lebensgemeinschaften daran nehmen müssen. Wir hatten aber die Aufgabe selbst nur auf eine allgemeine Weise gelöst, indem wir sie unter eine Formel brachten, deren Hauptpunkte diese waren: Durch die absichtliche pädagogische Thätigkeit werde auf der einen Seite in die Entwicklung, die sich selbst überlassen, nur fragmentarisch und rhapsodisch sein könne, Vollständigkeit, Ordnung, Zusammenhang hineingebracht; auf der anderen Seite, weil ein entwickeltes Bewußtsein in ein sich entwickelndes Bewußtsein hineintrete, so werde durch die pädagogische Einwirkung die Bewußtlosigkeit in Hinsicht des Einflusses zum Bewußtsein potenziert. Natürlich fällt das letzte überwiegend in das Gebiet der Gesinnung, das erste in das Gebiet der Fertigkeit. Auf diesen Punkt stellen wir uns zurück und teilen uns die Erziehung in ihrem Fortgang in diese beiden Seiten, worauf wir noch besondere Perioden scheiden werden. Wir müssen uns noch näher den Sinn und den realen Gehalt der allgemeinen Formel entwickeln. Ich fange an beim

*) Vergl. Vorles. 1814, St. 19 am Ende.

Gebiet der Fertigkeit.

Hier giebt uns die allgemeinste psychologische Grundlage eine Duplicität an die Hand. Es ist dies der relative Gegensatz zwischen Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit, Spontaneität und Receptivität. Im Leben, wie es zuerst erscheint, ist die Thätigkeit der Sinne der allgemeine Repräsentant für die Receptivität, weil der Mensch durch die Sinne aufnimmt; die freie Bewegung nach außen, die freie Muskelthätigkeit, Repräsentant für die Spontaneität. Der Gegensatz ist offenbar relativ; denn es giebt keine Receptivität als Sinnesthätigkeit ohne körperliche Bewegung, und keine Spontaneität ohne Zusammenhang mit einem Reiz. Aber das hindert nicht im allgemeinen das Leben unter diesen Schematismus zusammen zu fassen. Das Gebiet der Fertigkeit steht ganz unter diesem Gegensatz.

Wir teilen die Fertigkeiten ein in solche, wo die Empfänglichkeit dominiert, die von der Sinnesthätigkeit ausgehen; und in solche, wo die Selbstthätigkeit dominiert, die von den frei sich bewegenden Gliedern des Leibes ausgehen.

Fertigkeiten der Receptivität.

Durch die Sinne empfängt der Mensch die ersten Eindrücke von der Außenwelt und zugleich eigentlich auch zuerst die Eindrücke von seinem eigenen Zustande; dies kann jedoch auf das erste reduciert werden. Was ist nun das vollständige Resultat von allem, was sich an diesen ursprünglichen Anfangspunkt anschließt? Es ist die Weltanschauung eines jeden, worin die Totalität aller Eindrücke zu einem vollständigen Ganzen des Bewußtseins bis auf den höchsten Punkt gesteigert, mit eingeschlossen die Totalität des Bewußtseins der menschlichen Zustände, ohne welche doch die Weltanschauung nichts sein würde, gedacht wird. Wenn wir dieses vom ersten Anfangspunkt bis zum Endpunkt konstruierend bloß auf den Endpunkt sehen, dann werden wir freilich nicht mehr sagen können, daß die Empfänglichkeit dominiert. Die Weltanschauung ist das Resultat der spekulativen Naturwissenschaft und der wissenschaftlichen Betrachtung der Geschichte, sie setzt die höchste Selbstthätigkeit des menschlichen Geistes voraus. Aber es ist doch in dem Entwicklungsgang vom ersten Anfangspunkt, auf dem die Sinne uns Einzelnes darbieten, bis zu diesem Punkt, wo die Weltanschauung sich herausgebildet hat, ein zusammenhangendes Ganze, und ihm liegen immer neue Eindrücke zum Grunde. Die Weltanschauung selbst ist erst dann auf diesem höchsten Punkt, wenn die Ideen von der Welt an der Weltanschauung selbst und mit derselben realisiert werden. Die Weltanschauung bleibt auch dann nur immer die reinste, wenn die Receptivität mit der Spontaneität identificiert ist, wie auch schon am Anfangspunkt beides identisch war.

Fertigkeit der Spontaneität.

Von der anderen Seite ausgehend, auf Seiten der Selbstthätigkeit finden wir als ersten Punkt die freien Regungen des Lebens, nennen wir sie vorläufig Willkür. Was ist das Resultat? Alle nach außen gerichteten Thätigkeiten des Menschen, wodurch sein Anteil an der allgemeinen Aufgabe des menschlichen Geschlechts bestimmt wird, sein Anteil an der fortgehenden Weltbildung durch den menschlichen Geist. Hier werden wir dasselbe sagen müssen wie vorher. Vom Anfangspunkt an bezeichnen wir diese Thätigkeit als solche, worin die Spontaneität dominiert. Zu dem letzten Resultat dieser Thätigkeit gehört notwendig, daß der Mensch mit seiner Thätigkeit in die Gesamtthätigkeit eingreift; dazu muß der Typus der Gesamtthätigkeit in ihn übergehen, und er muß sich eine Bestimmung seiner eigenen Thätigkeit durch jene gefallen lassen, so daß in vielen Fällen der erste Impuls zu einer Thätigkeit nur unter der Form der Zustimmung erscheint. Also Empfänglichkeit ist vorausgesetzt, dennoch tritt auch hier durchaus nicht die Selbstthätigkeit zurück; denn gerade das erscheint als die höchste Selbstthätigkeit, wenn die Thätigkeiten nach außen unter die Form der Pflicht und des Rechtes gebracht sind. Wenn gleich auch hier wieder der eine Faktor an dem anderen sich entwickelt, so ist doch die Kontinuität auf dieser Seite vom Anfangspunkt bis zum Endpunkt nicht abzuleugnen.

Verhältnis des Gebietes der Fertigkeit zu dem der Gesinnung.

Dies beides zusammengenommen ist nun die Totalität der Aufgabe, so wie sie uns mit Bezug auf das Gebiet der Fertigkeit entsteht; jedes aus diesem Gebiete wird sich entweder unter das eine oder das andere subsumieren lassen. Aber wir werden zugleich sagen müssen: Denken wir uns beides in seiner Vollständigkeit entwickelt, so ist auch notwendig das Produkt des anderen Gebietes, die Entwicklung der Gesinnung, schon mit darin enthalten. Es kann auch nur das eine mit dem anderen zur Vollkommenheit sich entwickeln. In der Art, wie der Einzelne in die Gesamtthätigkeit eingreifend seine Selbstthätigkeit offenbart, ist die Gesinnung mitgesetzt, sowohl wie sie im bürgerlichen Leben, als auch im geselligen Verkehr sich offenbart. Und ebenso, wenn wir uns in einem Moment einer solchen Thätigkeit das Bewußtsein vollständig entwickelt denken, so wird auch die religiöse Gesinnung darin enthalten sein müssen. Auf der anderen Seite, die Weltanschauung wird als Ganzes angesehen und als Einheit nur in dem Maß vollständig sein, als die Gesinnung vollständig ist. Dennoch bleibt uns ungefährdet, daß wir sagen mußten: es ist eine andere Art der Einwirkung auf die zu erziehende Generation, wodurch die Gesinnung, und wodurch die Fertigkeit entwickelt wird.

Besteht nach Beendigung der Erziehung in Bezug auf die Fertigkeit eine Ungleichheit der Einzelnen mit Zustimmung der verschiedenen Gemeinschaften?

Beides, die Weltanschauung des Einzelnen und sein Ort in der menschlichen Gesamtthätigkeit wird unmöglich bei allen gleich sein. Die Erziehung mag thun, was sie will, die Ungleichheit wird immer wieder zum Vorschein kommen. Es zeigt sich auch da eine Verminderung der Ungleichheit — denn nicht immer tritt sie in demselben Maße hervor —; aber doch nicht so, daß wir sagen könnten, es sei uns das Gesetz bekannt, nach welchem diese Ungleichheit abnehme und das der pädagogischen Thätigkeit zum Grunde zu legen sei. Auf der anderen Seite halten wir es für eine gefährliche Einseitigkeit zu sagen, die pädagogische Thätigkeit solle diese Ungleichheit begünstigen und hervorrufen. Nämlich die Sache geht zurück auf die obige Frage, ob man eine angeborene Ungleichheit unter der Form der Anerbung, oder ganz allgemein, annehmen müsse oder nicht. Wir haben gesagt, daß die Entscheidung der Frage, an sich sehr schwer, nicht auf unserem Gebiete liege; die Ungleichheit sei schon da, wenn die erziehende Thätigkeit anfängt. Denken wir uns eine bürgerliche Gesellschaft, in der das Kastensystem vollständig herrscht, d. h. wo der Anteil der Einzelnen an der Gesamtthätigkeit vom Staate auf erbliche Weise verteilt ist, so wird die Erziehung dadurch gebunden sein und danach sich richten müssen; sonst würde sie die ganze Ordnung des Staates umstürzen. Das haben wir also gar nicht in Betrachtung zu ziehen. Wollten wir aber ganz abgesehen von einem solchen bestehenden Zustande sagen, um nur etwas Festes zu haben, dem wir bei der Erziehung folgen könnten: Wir wollen bei der Erziehung von der Voraussetzung ausgehen, daß der Sohn es nicht weiter bringen werde als der Vater, dann würde die Erziehung selbst dazu beitragen einen solchen Zustand hervorzubringen. Es wäre dies eine Beschränkung, der wir die Individuen a priori unterwürfen ohne einen hinreichenden Grund zu haben. Wenn wir nun aber die Sache so ansehen, daß wir sagen: In jeder Bildungsperiode findet sich die Ungleichheit wieder; und sehen wir dies als ein notwendiges Resultat an, aber nicht durch pädagogische Thätigkeit hervorgerufen, noch durch die Willkür der Eltern oder des Ganzen entstanden, so müssen wir fragen: *Woher entsteht denn die Ungleichheit?* Gewiß durch die Art, wie die Einzelnen sich gegen die pädagogische Thätigkeit verhalten, d. h. *sie muß sein der Ausdruck der Freiheit der Einzelnen selbst.* Das, was wir Freiheit nennen, ist der Erscheinung nach im Anfang der Erziehung ein Minimum; da sie aber dann, wenn der Einzelne als Glied in das Gemeinwesen eintritt, auf selbständige Weise, vollständig sein muß, so ist sie während der ganzen Periode der Erziehung ein

Wachsendes. Wenn sich nun die Ungleichheit bildet während dieser Periode, so muß sie sich bilden aus der Freiheit der Einzelnen selbst; die pädagogische Einwirkung hat diese Freiheit zu fördern. Auf welche Stufe also der Einzelne im Leben sich erhebt, das ist rein das Werk seiner Freiheit. Die Erziehung darf nicht willkürlich die Einzelnen auf verschiedene Stufen stellen, sie muß die jüngere Generation sich frei entwickeln lassen. Die Ungleichheit soll kein Werk der Erziehung selbst sein. Wo und in welchem Maße die Ungleichheit durch die Staatseinrichtung begünstigt ist, und die Erziehung dadurch gebunden und gezwungen die Ungleichheit fortzupflanzen, da ist der Zustand schlecht in demselben Maß, und die größte Willkür wird geübt an der zu erziehenden Generation. Wenn aber auf allen einzelnen Punkten der Entwicklung die Erziehung nachweisen kann, daß in dem Einzelnen sowohl die Weltanschauung, als auch der Anteil, den er an der Weltbildung nehmen kann, zwar in der Periode der Erziehung dem Charakter und dem Grade nach sich verschieden entwickelt habe, aber ohne ihr Bestreben, sondern infolge der Freiheit der Einzelnen: so hat sie als Kunst das ihrige gethan und ihre Aufgabe gelöst. — Wir haben demnach diese Formel aufzustellen: Das ganze Geschäft der Erziehung ist so zu teilen, daß am Ende eines jeden Abschnittes und beim Übergang in einen neuen die Entwicklung der Ungleichheit und die immer mehr sich selbst bestimmende Aussicht auf die Region, die jeder einnehmen wird, deutlich erkannt werde als von dem Einzelnen selbst, seinen Anlagen und seiner freien Selbstthätigkeit ausgehend, nicht als ihm von der Erziehung gewaltsam aufgedrungen, oder vorenthalten. Und zwar bezieht sich dies auf die ganze Erziehung als Eines angesehen, also ohne Unterschied auf das, was von der Familie und vom Staate ausgeht.

Wie steht es nun aber um diese beiden Hauptzweige von Fertigkeiten, jeden für sich betrachtet, in Beziehung auf diese Ungleichheit? Werden wir immer sagen können, daß in beiden ein und dasselbe Maß stattfinde, d. h. wer auf der höchsten Stufe steht im Gesamtleben in Beziehung auf seinen Einfluß auf Weltbildung und Beherrschung, steht der auch auf der höchsten Stufe der Weltanschauung? und wer auf der höchsten Stufe der Weltanschauung steht, steht der eo ipso auf der höchsten Stufe der nach außen gerichteten Thätigkeit? Sehen wir auf die Erscheinung, so müssen wir antworten: Nein. Wer steht auf der höchsten Stufe in Beziehung auf die zur Spontaneität gehörenden Fertigkeiten? Derjenige, welcher durch seinen Willen den allgemeinsten Einfluß ausübt in Beziehung auf den Willen anderer, von dem Gesichtspunkt der bürgerlichen Gesellschaft aus also der, der am meisten regiert. Steht ein solcher nun immer auch auf der höchsten Stufe der

Weltanschauung? Die Erfahrung sagt: Nein. Wer aber steht auf dieser höchsten Stufe der Weltanschauung? Derjenige, bei dem sie am meisten systematisch geworden ist, in dem die Teile und das Ganze eines geworden sind, der also die höchste wissenschaftliche Ausbildung erworben hat. Ein solcher aber steht nun eben auch nicht auf der höchsten Stufe der entgegengesetzten Seite. Es entsteht also eine Ungleichheit; ob diese nun auf der unteren Stufe geringer ist oder nicht, das entscheidet nicht; sobald sie auf der höchsten Stufe ist, sehen wir sie als durchgehend an.

Soll nun durch die Erziehung diese Ungleichheit hervorgebracht werden oder nicht? Wenn wir die Frage nur etwas anders ausdrücken, dann tritt uns der Ausspruch des Altertums entgegen, es würde dann erst gut stehen um die Welt, wenn die Philosophen regierten, oder die Regenten zugleich Philosophen wären.*) Wie ist dieser Ausspruch von beiden Seiten aufgenommen worden? Die Philosophen haben immer große Lust gehabt zu regieren, entweder unmittelbar oder durch andere; aber die Regierenden haben niemals dieselbe Lust gezeigt zu philosophieren und die Philosophen zu Regenten zu machen. Hier ist eine neue Ungleichheit und in dieser ein Mißverhältnis. Die Formel mag richtig oder falsch sein: der eine Teil ist immer im Unrecht. Und wie verhält sich nun die Erziehung dazu? Wenn die Erziehung die Maxime aufstellt, denjenigen, der auf Seite der Weltanschauung Fortschritte macht, auf der Seite des Willens zurückzuhalten, und umgekehrt denjenigen, der seinem Willen eine große Geltung zu verschaffen weiß, auf dem Gebiete der Weltanschauung zurückzuhalten: so können wir das nicht loben, denn dann würde sie die Ungleichheit hervorrufen; ein Mißverhältnis wäre dann das Ziel, was sie hervorzubringen hätte. Auch hier giebt es Fälle, wo die Erziehung gebunden ist durch Einrichtungen im Staate. Wo die höchste Gewalt erblich ist, da ist die erziehende Thätigkeit gebunden; die Erziehung kann dagegen nichts thun. Mag ein Einzelner noch so gebildet sein, er darf doch nicht

*) Plat. de republ. Lib. V. 473. *ἐὰν μη — ἢ οἱ φιλόσοφοι βασιλεύσωσιν ἐν ταῖς πόλεσιν, ἢ οἱ βασιλεῖς τε νῦν λεγόμενοι καὶ δυνάσται φιλοσοφήσωσι γνησίως τε καὶ ἱκανῶς, καὶ τοῦτο εἰς ταὐτὸν ξυμπέσῃ δύναμίς τε πολιτικὴ καὶ φιλοσοφία, τῶν δὲ νῦν πορευομένων χωρὶς ἐφ᾽ ἑκάτερον αἱ πολλαὶ φύσεις ἐξ ἀνάγκης ἀποκλεισθῶσιν, οὐκ ἔστι κακῶν παῦλα — ταῖς πόλεσιν.* ib. Lib. VI. 499. — *ἐλέγομεν, ὑπὸ τἀληθοῦς ἠναγκασμένοι ὅτι οὔτε πόλις, οὔτε πολιτεία, οὐδέ γ᾽ ἀνὴρ ὁμοίως μήποτε γένηται τέλεος, πρὶν ἂν τοῖς φιλοσόφοις τούτοις τοῖς ὑλίγοις, καὶ οὐ πονηροῖς, ἀχρήστοις δὲ νῦν κεκλημένοις, ἀνάγκη τὶς ἐκ τὺχης παραβάλῃ, εἴτε βοίλονται εἴτη μὴ, πόλεως ἐπιμεληθῆναι, καὶ τῇ πόλει κατήκοοι (κατηκόῳ,* conjectur. Schleierm.) *γενέσθαι ἢ τῶν νῦν ἐν δυναστείαις ἢ βασιλείαις ὄντων υιέσιν, ἢ αὐτοῖς, ἔκ τινος θείας ἐπιπνοίας, ἀληθινῆς φιλοσοφίας, ἀληθινὸς ἔρως ἐμπέσῃ.* Cnfr. p. 503. Lib. VII. p. 521.

nach jener Stelle streben; es würde dies die Staatsform umstoßen. Aber das nun auch abgerechnet, die Erziehung soll so sich gestalten, daß sie auch in Beziehung auf die Ungleichheit der beiden Seiten der Fertigkeit die Quelle für mögliche Verbesserungen im Staate sei, und daß sie nachweisen könne, daß das relative Zurückbleiben auf der einen von beiden Seiten das Produkt der Freiheit der Einzelnen sei; sie selbst muß sich indifferent verhalten, zu ihrem Ziel kann sie nur die Harmonie beider Seiten machen.

Was nun die Frage betrifft über das gleichmäßige oder ungleichmäßige Verhalten der Spontaneität und Receptivität im Einzelnen, so muß man unterscheiden das, was darin höhere Potenz ist, und das, was durch Übung entstandene Fertigkeit im eigentlichen Sinne ist. Die Erziehung darf auch in dieser Hinsicht keine Ungleichmäßigkeit befördern, ebenso auch nicht voraussetzen. Aber im Leben ist hinsichtlich der eigentlich sogenannten Fertigkeiten eine Unvollständigkeit konstant, die jedoch der Vollständigkeit des Individuum keinen Eintrag thut. Jede spezielle Richtung oder jeder Beruf schließt immer eine Entsagung in Beziehung auf anderes in sich, und zu dieser Entsagung ist der Einzelne um so eher geneigt, je mehr er sich als in organischer Verbindung mit Anderen stehend betrachtet. Wenn nun auch die Erziehung von vornherein nicht diese oder jene Fertigkeit, die zu einem bestimmten Beruf tüchtig macht, in den Einzelnen herausbilden darf; so fällt doch die Vorbereitung auf den Beruf, also auch die Entwicklung gewisser Fertigkeiten, in die Periode der Erziehung hinein; die Erziehung ist hier wieder abhängig von der Gestaltung des gemeinsamen Lebens, in welches sie den Einzelnen abliefern soll. Ihr Einfluß ist da am geringsten, wo durch die Geburt schon der bestimmte Beruf festgesetzt ist. Sie ist auch sehr beschränkt, wenn der Eintritt in gewisse Verhältnisse Bedingungen unterliegt, über welche die Erziehung nicht zu gebieten vermag. Innerhalb unseres Gebietes, für welches die Theorie gültig sein soll, ist doch noch eine große Mannigfaltigkeit in Bezug auf die Wahl des Berufes, und die Erziehung kann nicht umhin Sorge zu tragen, daß die Einzelnen den ihnen angemessensten wählen. Wir dürfen diesen wichtigen Punkt nicht unerörtert lassen. Es fragt sich: Setzt die Wahl des Berufes voraus, daß jeder eine Kenntnis habe von den Stellen, die er im bürgerlichen Leben einnehmen kann, oder giebt es eine von dieser Kenntnis unabhängige Selbstbestimmung? Im ersteren Falle wäre die Aufgabe eine unendliche, nicht zu erfüllende. In Bezug auf das zweite könnte man nur sagen, die Stärke einer inneren Neigung, einer bestimmten Vorliebe biete einen Ersatz für die fehlende Kenntnis der mannigfachen Berufsarten. Aber ohne diese Kenntnis wird das Urteil nicht ganz sicher sein, und wir haben keine Ursache anzu-

nehmen, daß das Ganze sich auf eine solche innere Stimme verlassen werde; und doch soll die Wahl des Berufs nur in Übereinstimmung zwischen dem Einzelnen und dem Ganzen zu stande kommen; also etwas, was den Grund giebt für die Zustimmung des Ganzen, muß da sein. Aber ebenso auch auf der anderen Seite, wenn jemand die genaueste Kenntnis von jedem Beruf hätte, aber gar keine innere Neigung zu irgend einem, so würde diese Kenntnis ihm nicht zur Wahl helfen: er würde gegen alle eigentlich indifferent sich verhalten. Beides muß also da sein, Kenntnis der Berufskreise, innere Neigung zu einem bestimmten Beruf; jedes für sich, die Neigung allein, selbst die stärkste, und die Kenntnis allein, selbst die vollständigste, genügt nie.

Wenn nun die Aufnahme in die bürgerliche Gesellschaft ein gemeinsamer Akt ist, so muß auch die Wahl des Berufes eine gemeinsame Handlung sein; dies wird aber nur dann auf wahrhafte Weise möglich sein, wenn nicht nur die letzte Entscheidung in betreff der Wahl des Berufes und der Übernahme eines solchen durch Übereinstimmung des Einzelnen mit dem Ganzen herbeigeführt wird, sondern die allmähliche Entwicklung muß gleichfalls eine gemeinschaftliche Handlung des Einzelnen und der Gemeinschaft sein. Daraus entsteht die Aufgabe, daß die Gemeinschaft repräsentiert sein muß bei der Entwicklung der speziellen, das ganze Leben bestimmenden Richtung des Einzelnen.*) Bei uns dagegen ist in der Regel schon lange vorher ein bestimmter Beruf gewählt, ehe der Einzelne mit voller Freiheit als selbständiges Glied in die bürgerliche Gesellschaft eintritt, besonders je mehr eine lange Vorbereitung notwendig und je weniger es möglich ist, die spezielleren Fertigkeiten auch noch später zum Teil während der Ausführung der Berufsthätigkeit selbst sich anzueignen. Eine allzu frühe Selbstbestimmung kann aber nie etwas wünschenswertes sein; denn nur dann erst, wenn die innere Lebensentwicklung bis zu einem gewissen höheren Grade des Bewußtseins gekommen ist, kann die innere Neigung als etwas Zuverlässiges angesehen werden.

Pädagogische Aufgabe nun ist es, die Ausbildung dieser Fertigkeiten, die eine bestimmtere Richtung auf einzelne Berufskreise haben, in einer gewissen Allgemeinheit zu lassen, und zwar so lange nur immer die Rücksicht auf den Zustand der bürgerlichen Gesellschaft dies gestattet. Es wird aber nicht gleichmäßig und unter derselben Formel für alle gelten können, weil schon in einzelnen Fällen in früherer Zeit vieles ausgeschlossen ist, je nachdem sich eine Unfähigkeit zu einer höheren Potenz der geistigen Thätigkeit manifestiert, oder die Fähigkeit zu derselbigen. Es wird aber nur möglich sein, die Aufgabe, teils die Fertigkeiten in einer gewissen Allgemeinheit zu ent-

*) Vergl. S. 324.

wickeln, teils wiederum auf gewisse hervorragende Anlagen Rücksicht zu nehmen, zu lösen, wenn das Erziehungswesen selbst eine mannigfachere Organisation hat. Und so führt uns auch dies schon auf die Notwendigkeit einer Teilung der Erziehung in verschiedene Perioden, indem es verschiedene Grade und Formen giebt, unter denen das Ganze auf den Einzelnen mitwirkt; und in verschiedene Abschnitte, wo sich die Richtung des Einzelnen näher bestimmt bis zu dem Punkt, wo nun der bestimmte Beruf festgestellt ist. Wir können also erst später die Formeln für das Verfahren entwickeln.

Das Gebiet der Gesinnung.*)

Lassen Sie uns nun nach dem eigentlichen Gehalt fragen, den die unterstützende Thätigkeit der Erziehung hinsichts der Gesinnung auszuüben hat. Wir haben schon im allgemeinen uns überzeugt, daß die Mittel hiezu etwas beschränkt sind; daß es keine andere unmittelbare Einwirkung auf die Gesinnung giebt, als Billigung oder Mißbilligung. Worauf beruht nun die Wirkung, die aus der Äußerung der Billigung oder Mißbilligung entstehen kann? Zwei Gesichtspunkte lassen sich aufstellen.

Wenn ich einen anderen mir gleich stelle, so kann seine Billigung oder Mißbilligung keinen Einfluß haben, wenn ich mir selbst schon der Billigung oder Mißbilligung bewußt bin; fehlt aber dieses Bewußtsein, dann liegt in dem Urteil des anderen die Aufforderung, den Akt der Billigung oder Mißbilligung nachzuholen. Schon dann, wenn das Urteil anderer auch nur dies bewirkt, daß die Bewußtlosigkeit beschränkt wird, ist es von großem Einfluß. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß es ein Vorzug sei und etwas Wesentliches, daß jedesmal eine bestimmte Überlegung dem ersten Impuls vorangehe; es würde dann im Leben eine gewisse Kälte herrschen, denn was rein aus Überlegung hervorgeht, stützt sich auf einen Kalkulus, nicht auf Begeisterung, und hebt diese auf. Wohl aber läßt kein Impuls sich denken ohne Gefühl, und dieses kann klar und unklar sein; aber Aufgabe ist es nun eben, daß jedes Gefühl zur Klarheit erhoben werde, und je mehr alle Impulse eines Menschen von einem klaren Selbstbewußtsein ausgehen, desto mehr werden wir ihm die Überlegung erlassen können. Das ist es nun, was die Erziehung zur natürlichen Einwirkung des Lebens hinzufügt, daß bei allen Manifestationen des Willens das Bewußtsein zur Klarheit kommt.

Wenn ich nun aber einen anderen nicht mir gleich setze, sondern über mich, dann wird sein Urteil noch mehr bewirken. Das Verhältnis der erziehenden Generation zu der zu erziehenden ist ein solches

*) In den Vorles. 1814, St. 24, die intensive Entwicklung zu vergl.

Verhältnis der Ungleichheit, und eine freiwillige Veränderung des Standpunktes ist es, wenn die Erzieher sich auf den Fuß der Gleichheit mit den Zöglingen stellen; dies ist dann zweckmäßig, wenn man die Absicht hat, das eigene Urteil des Zöglings herauszulocken. Das Verhältnis der Ungleichheit ist ein zwiefaches; nämlich ich kann einen Einzelnen über mich stellen rein als Einzelnen; dann aber auch nicht als Einzelnen, sondern in Beziehung auf die Stelle, die er im gemeinsamen Leben einnimmt; im ersten Fall ordne ich mich der persönlichen Autorität eines Einzelnen unter, im zweiten Fall sehe ich das Urteil des Einzelnen als Urteil des Ganzen, als gemeinsames Urteil an, und was erreicht werden kann, ist die Subsumtion meines Gefühls unter das Gemeingefühl. Welches von beiden soll gelten in der Erziehung? Wir setzen die beiden Endpunkte relativ entgegen. Wenn der Mensch selbständig in die Gemeinschaft eintritt, muß es gar keine persönliche Autorität für ihn geben. Dagegen fängt die Erziehung an rein mit der persönlichen Autorität. Die Abhängigkeit der Kinder von den Eltern ist allein Folge der persönlichen Autorität; daher der richtige Erfolg der Erziehung in der früheren Periode davon abhängt, daß zwischen denen, welche die Autorität haben, kein Mißverhältnis sei, damit nicht die Kinder irre werden; Vater und Mutter beide als eine Person, im Besitz derselben Autorität. Denken wir uns auch im Anfang der Erziehung die persönliche Autorität gleich Null, so giebt es kein Mittel für die Bildung der Gesinnung; das eigene Urteil und Gefühl kann herausgefordert werden, eine eigentlich leitende Kraft aber wird durchaus nicht vorhanden sein. Die persönliche Autorität ist auf diesem Gebiete die erste Bedingung aller pädagogischen Thätigkeit; deshalb postulieren wir: Die persönliche Autorität muß nicht nur da sein, sondern in höchstmöglicher Kraft auftreten. Wenn nun am Endpunkt der Erziehung der Zögling von aller persönlichen Autorität frei sein soll, so muß an die Stelle dieser ein anderes treten; sein Gefühl und Urteil soll dann mit dem Gesamtgefühl und Gesamturteil übereinstimmen, sonst tritt er nicht als mitwirkendes Glied in die Gemeinschaft ein, sondern als gegenwirkendes. Was also auf die Entwicklung der Gesinnung Einfluß haben kann, zerfällt in diese beiden Faktoren, die persönliche Autorität und das Gemeingefühl; sie stehen aber in umgekehrtem Verhältnis, im Anfang ist die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Autorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls. Es ergiebt sich leicht, daß dieses Abnehmen und Zunehmen sich irgendwie bestimmt gestalten muß; es werden gewisse Punkte hervortreten, wo der allmähliche Übergang für den Erzieher und den Zögling zugleich

sich besonders manifestiert, sonst könnte es keine Übereinstimmung zwischen dem Erzieher und dem Zögling geben, wann eine Änderung in dem Verhältnis und eine neue Gestaltung notwendig werde. So lange nun die Erziehung nur innerhalb der Familie bleibt, kann dies alles in seinem ganzen Umfang nicht in Wirksamkeit treten; denn dort herrscht nur die persönliche Autorität, nicht aber das Gemeingefühl. Die Familie als ein organisches Glied einer höheren Gemeinschaft anzuschauen, liegt zunächst nicht in dem Bereich der Jugend. Also auch hier die Indikation, die Erziehung in eine andere Region zu verlegen. Anders aber kann kein Gemeingefühl entstehen als dadurch, daß der Einzelne in ein gemeinsames Leben eintritt, das ihm assimiliert ist. Die Aufgabe gestaltet sich demnach so: Es ist ein gemeinsames Leben für die Jugend zu organisieren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann.

Wir haben streng genommen die Wirkung der Äußerung der Billigung und Mißbilligung nur in ihrem Verhältnis zur sekundären gegenwirkenden pädagogischen Thätigkeit kennen gelernt. Lassen Sie uns bestimmter die positive primitive Thätigkeit ins Auge fassen. Durch diese soll die Gesinnung erweckt und entwickelt werden; und zwar in jener vierfachen Beziehung auf das bürgerliche und religiöse Gemeinwesen, auf das gesellige Leben und auf alles, was Steigerung der Erkenntnis bezweckt, bis zur Wissenschaft hinauf. In der Familie allein kann dies nicht geschehen; es muß in einem eigentlich gemeinsamen Leben geschehen. Zwar spiegelt sich offenbar in jedem Hauswesen, sobald dem Einzelnen darüber das Verständnis aufgeht, das bürgerliche Leben ab. Ebenso läßt sich denken, wenn wir die Frömmigkeit als etwas dem Menschen Natürliches voraussetzen, daß in der Familie durch die bloße Wahrnehmung ihres Vorhandenseins der Sinn dafür und lebendige Teilnahme daran wird erweckt werden. Dasselbe gilt auch in Beziehung auf das freie Verkehr, denn auch in der Familie ist ein freies Verhältnis der verschiedenen Glieder untereinander; und ebenso wenig fehlt es in ihr an einem Austausch der Vorstellungen und mannigfacher Bezugnahme auf das Erkennen. Durch alles dieses wird das Bewußtsein geweckt; die Kinder haben stets Aufforderung an die Eltern sich zu wenden, und die Liebe und das Interesse der Eltern veranlassen diese schon hinreichend, stets zu prüfen, wie weit die Entwicklung des Bewußtseins gediehen sei. Hiedurch wird auf natürlichem Wege der Mangel an Gesinnung, der über seine Zeit hinaus sich erstreckend als Stumpfsinnigkeit erscheint, aufgehoben werden. Aber es sind dies lauter fragmentarische Momente, die untereinander durch nichts gebunden sind, besonders leuchtende Punkte, zwischen denen andere Momente liegen, und zwar solche, die gegen sie als bloße Masse erscheinen, wo die innere Einheit der Ge-

sinnung gar nicht zum Vorschein kommt und für die Gesinnung gar nichts gewirkt wird. Was kann nun die Erziehung thun, diesem abzuhelfen, um das Leben der Jugend immer mehr zu einem Kontinuum zu machen, worin bestimmte Principien dominieren? Wir sind davon ausgegangen, daß sich die Gesinnung nur durch einzelne Willensakte manifestiere; nicht nur wird die Gesinnung des einen dem anderen dadurch offenbar, sondern jeder wird sich auch selbst nur seiner Gesinnung bewußt in den einzelnen Willensakten und in ihrer Beziehung aufeinander. Wenn also die Aufgabe besteht, ein Kontinuum von Gesinnung hervorzurufen, so muß das Bestreben dahin gehen, in jedem Augenblick solche Willensakte hervortreten zu lassen, aus denen man die ursprüngliche Gesinnung wahrnehmen kann, damit anschaulich werde, auf welchem Punkt der Skala die Zöglinge stehen. Wenn wir die Jugend in der Zeit ihrer Entwicklung betrachten, und bedenken, daß die Gesinnung stets das Princip des gemeinsamen Lebens ist, so muß uns einleuchtend werden, daß ohne pädagogische Thätigkeit bloß in der Familie, also auf dem natürlichen Wege, die Gesinnung in dieser Weise nicht erweckt werden kann. Für die Jugend sind die öffentlichen Lebensverhältnisse, welche das Gebiet der Gesinnung bestimmen, immer ein Minimum; sie selbst muß ein gemeinsames Leben für sich haben, worin die Kontinuität der Gesinnung sich manifestiert, und in dem die Jugend als beständig thätig erscheint. Es wird daher nötig sein, daß wir auf den Begriff des gemeinsamen Lebens noch etwas bestimmter zurückgehen.

Der Begriff des gemeinsamen Lebens kann zwiefach sein. Nämlich, wenn mehrere zu einem gemeinsamen Behufe zusammentreten, so bilden alle Thätigkeiten der Einzelnen, welche auf den bestimmten Zweck gerichtet sind, das gemeinsame Leben. Denken wir aber, ein gemeinsames Leben organisiert sich durch das bloße Zusammensein, ohne einen bestimmten Zweck, so erscheinen die Handlungen der Einzelnen als ein Aggregat. Letzteres ist offenbar bedeutender und umfassender als das erste. Man hat sich zwar Mühe gegeben das Gemeinwesen zu erklären als ein freiwilliges Zusammentreten mehrerer zu einem Zweck. Aber diese Erklärung ist unangemessen, mag man nun auf die Genesis sehen, oder die Entwicklung des Gemeinwesens und seine Erscheinung. Wir müssen uns an die zweite Fassung halten, aber sie vervollständigen. Denn als Aggregat der Thätigkeiten der Einzelnen ist das wahre Wesen des gemeinsamen Lebens, der Begriff, noch nicht erschaut. Wir müssen sagen: es giebt keine Thätigkeit des Einzelnen, die nicht zugleich die Thätigkeit aller wäre, und es giebt keine Thätigkeit der Totalität, die nicht zugleich Thätigkeit der Einzelnen wäre. Was vom Handeln gilt, dasselbige gilt auch vom Leiden und vom Verhältnis der Gegenseitigkeit, in welchem beides zu einander steht. Denken wir

uns den Einzelnen in einer solchen Gemeinschaft, so ist seine Beziehung auf diese an sich schon ein Kontinuum. Wenn auch nicht unmittelbar eine Handlung des Einzelnen von dem Ganzen ausgeht — denn das könnte höchstens momentan sein —, so ist er doch immer in der Beziehung thätig, daß die Thätigkeit aller gleichsam in ihm nachschwingt infolge der lebendigen Teilnahme, die er daran nimmt, so daß sie sich mit ihm identificiert. So wie wir die Aufgabe lösen die Jugend in einen solchen Zustand zu versetzen, so haben wir auch jene andere zugleich gelöst. Die Willensakte müssen dann ein Kontinuum bilden, die Gesinnung muß erkannt werden können und der Jugend selbst klar in das Bewußtsein treten. Da die Jugend unter sich in der Familie kein Gemeinwesen bildet, ebensowenig aber auch mit den Erwachsenen, die sie ja nur erst am Ende der Erziehung ganz versteht, so muß sie, um ein gemeinsames Leben bilden zu können, relativ aus der Familie heraustreten, und die Notwendigkeit, die Erziehung zum Teil aus der Familie heraus zu verlegen, leuchtet ein.

Nun drängt sich hier stärker als je die Frage auf

Über das Verhältnis der beiden Geschlechter in dieser Beziehung.

Das männliche Geschlecht hat einen ganz anderen Anteil an dem gemeinsamen Leben und steht in ganz anderer Beziehung zu den großen Lebensformen als das weibliche. Im Staate tritt das weibliche Geschlecht ganz zurück; am religiösen Leben schreiben wir ihm einen großen Anteil zu, der aber doch nur auf der Seite der Receptivität liegt; das selbstthätige Eingreifen auf diesen Gebieten erscheint als Unregelmäßigkeit. Ebenso ist es auf dem Gebiete der gemeinsamen Förderung der Erkenntnis; auch in den gebildeteren Regionen der Gesellschaft hat das weibliche Geschlecht nur eine ungleiche Receptivität hinsichtlich der Wissenschaften, manche Wissenschaften bleiben ihm ganz fremd; tritt aber eine besondere Neigung zu einzelnen Wissenschaften hervor, z. B. zur Mathematik, so verwischt das den Charakter des weiblichen Geschlechtes wenigstens zum Teil. Die Selbstthätigkeit der Frauen offenbart sich am meisten in dem Einfluß, den sie auf die Familie haben, und auch in Bezug auf die Erziehung tritt diese Selbstthätigkeit hervor, meist jedoch nur auf den ersten Stufen. Nur im geselligen Verkehr hat sich eine größere Gleichheit herausgebildet, und unnatürlich erscheint es uns, wenn das weibliche Geschlecht auch im geselligen Leben so zurücktreten sollte wie im öffentlichen, bürgerlichen. Freilich knüpft sich auch das gesellige Leben zunächst an die Familie als an sein Centrum. Wenn nun die Gesinnung sich nur vollständig manifestieren kann als Princip eines gemeinsamen Lebens, als Gemeingeist, so muß entweder eine Disharmonie entstehen zwischen der früheren

Lebensperiode des weiblichen Geschlechtes in der Erziehung und dem späteren Leben, falls es dieselbe Erziehung haben soll wie das männliche Geschlecht, und also auch selbstthätig in ein Gemeinleben mit aufgenommen wird; oder es werden nicht dieselben Mittel zur Unterstützung der Gesinnung angewendet: dann bleibt diese zurück; es entsteht eine Sonderung. Diese Schwierigkeit ist hier nur anzudeuten, nicht aufzulösen. Wenn wir auf den gegenwärtigen Zustand der Erziehung sehen, so müßten wir eigentlich auf ein Zurückbleiben des weiblichen Geschlechtes schließen. Allein dem widerspricht die Erfahrung. Die männliche Jugend findet das gemeinsame Leben, welches wir als wesentliches Element aufstellten, in der Schule, in der ganzen Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens; durch diese wird sie relativ aus der Familie herausgerissen. In der Familie sind aber ihrer Natur nach alle großen Lebensgemeinschaften repräsentiert. Sehen wir auf den innersten Kern des häuslichen Lebens, so ist das die Ehe, und da fordern wir eine solche Identificierung beider Teile, daß sich in der Frau das ganze Leben des Mannes abspiegele. Nun liegt es in dem engeren Verhältnis, welches sich zwischen Mutter und Töchtern bildet, daß diese einen geschärfteren Sinn bekommen für die Art, wie sich die Teilnahme des Mannes an allen großen Lebensgemeinschaften in der Mutter abspiegelt, und daß so die Fähigkeit das Gemeinwesen zu verstehen und in sich aufzunehmen, in ihnen sich entwickelt; zum vollen Bewußtsein kommt dies gewöhnlich nicht eher, als bis das Weib selbst in ein solches Verhältnis zum Manne tritt. Durch einen Sprung entwickelt sich bei dem weiblichen Geschlecht aus der Bewußtlosigkeit zum Bewußtsein das, was bei der männlichen Jugend sich nur allmählich entfaltet. Um es allgemein auszudrücken — nicht daß wir es als absolut allgemeines Princip aussprechen wollten, sondern nur insofern es unsere Aufgabe ist an den gegenwärtigen Zustand, im großen angesehen, anzuknüpfen — sagen wir: Die pädagogische Thätigkeit als Entwicklung der Gesinnung nimmt zwei verschiedene Formen an für die männliche und weibliche Jugend. Indem die männliche Jugend aus der Familie herausgerissen und in ein neues Gesamtleben gebracht wird, schwächt sich der Einfluß der Familie auf deren Gesinnung; die weibliche Jugend ist ausdrücklich an die Familie gewiesen, und die Art, wie die großen Lebensgemeinschaften in der Familie repräsentiert werden, ist die Norm für ihre Auffassung derselben, darin liegt das Entwicklungsprincip in Bezug auf die Gesinnung des Weibes.

Hier gewinnt es das Ansehen, als ob gerade dadurch, daß wir gesagt haben, daß die männliche Jugend das Gemeinwesen in der Schule finde, für das weibliche Geschlecht alles, was Schule heißt, auszuschließen sei. Wir dürfen aber nicht vergessen, daß wir nur von der Entwicklung

der Gesinnung gesprochen und das Verhältnis der Schule nur in dieser Beziehung ins Auge gefaßt haben. Wir haben die Notwendigkeit der Schule von einem anderen Gesichtspunkt aus schon gefunden, nämlich in Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeit. In Rücksicht dieser hatten wir keine dringende Veranlassung auf die Differenz der Geschlechter zu achten. Wenn auch bei der männlichen Jugend die Entwicklung der Fertigkeit nicht verlangte die Erziehung aus der Familie in ein gemeinsames Leben zu verlegen, so würde dies doch die Entwicklung der Gesinnung postulieren. Dagegen wenn auch bei der weiblichen Jugend die Notwendigkeit mit sich bringt, daß zur Entwicklung der Fertigkeit die Erziehung zum Teil aus der Familie herausverlegt wird, so wird das doch auf die Entwicklung der Gesinnung keinen Einfluß haben dürfen. Die Entwicklung der Gesinnung soll allein bei der weiblichen Jugend innerhalb der Familie vor sich gehen; deshalb wird auch die Entwicklung der Fertigkeit außer der Familie einen nicht zu langen Zeitraum einnehmen dürfen, weil dadurch ein nicht vorteilhafter Eindruck möchte hervorgerufen werden, der jenen Einfluß der Familie auf die Gesinnung schwächt. Es gewinnt für uns eine gewisse Wahrscheinlichkeit, daß es nur als Sache der Not anzusehen sei, wenn die Erziehung des weiblichen Geschlechtes nicht ganz in der Familie vor sich geht.

Wenn wir nun festgestellt haben, daß sich die Gesinnung nur entwickeln lasse in der wirklichen Teilnahme an einem Gemeinwesen, dem sie zum Grunde liegt, so ist dadurch keinesweges der eigentliche Gehalt der fortschreitenden Entwicklung in der Erziehung bestimmt, sondern wir haben uns noch zu fragen:

Besteht nach Beendigung der Erziehung auch in Bezug auf die Gesinnung eine Ungleichheit der Einzelnen mit Zustimmung der verschiedenen Gemeinschaften?

Wenn wir hier zum Grunde legen, was vor uns liegt, die Art, wie diese Gemeinschaften organisiert sind, so erscheint auf der einen Seite das Verhältnis gleich, auf der anderen Seite bietet sich eine Differenz dar. Auf der einen Seite die bürgerliche Gesellschaft und die religiöse Gemeinschaft zerfallen in einen relativen Gegensatz, insofern es in ihnen Leitende und Geleitete giebt. Es ist also eine Ungleichheit postuliert unter denen, die in die Gemeinschaft treten. Worauf beruht diese? Das Verhältnis in Beziehung auf diese beiden Gemeinschaften ist nicht gleichmäßig.

In der religiösen Gemeinschaft liegt nicht die Voraussetzung zum Grunde, daß die geringere Entwicklung der Gesinnung die Basis zu dieser Ungleichheit sei, sondern nur eine ungleiche Entwicklung der Fertigkeit; diese gehört aber nicht hieher. Die Gesinnung soll in

der religiösen Gemeinschaft in allen gleich stark nach außen wirken, gleich lebendig sein. Denn belebend einzuwirken auf die Gesinnung anderer, das wird von allen erwartet, so daß eine vollkommene Wechselwirkung stattfindet. Einige nur sollen das repräsentieren, was in allen gleich ist; und die Ungleichheit, die so entsteht, bezieht sich mehr auf das, was zur Geschäftsführung gehört. Man kann freilich nicht sagen, daß das überall der Charakter der religiösen Gemeinschaft sei: sondern es giebt Formen, welche einen schärferen Unterschied ausdrücken, so daß ein weit höherer Grad der Ungleichheit hervortritt. Überall wo es einen festen Unterschied giebt zwischen Priestern und Laien, und die Teilung auf solche Weise besteht, daß in den Laien die Gesinnung bloß in Receptivität gesetzt ist, da würde das vorhin Gesagte nicht gelten. Aber annehmen müssen wir doch, daß auch dieser Gegensatz verschwinden soll, wenn anders die Gemeinschaft eines Fortschreitens fähig ist.

Wie ist es aber in der bürgerlichen Gesellschaft? Wenn wir auch in Beziehung auf diese dasselbe aufstellen wollen und sagen: es soll auch hier keine Ungleichheit sein in der Gesinnung und nur ein Unterschied bestehen, der auf einem gewissen Maße von Fertigkeit beruht, so machen wir eine Voraussetzung, die wir in der gegenwärtigen Form des bürgerlichen Lebens fast nirgend realisiert finden. Die herrschende Voraussetzung ist diese, daß in der Masse die politische Gesinnung nur als Receptivität gesetzt sei; nur in einer Auswahl des Ganzen sei die politische Gesinnung als wahre Selbstthätigkeit. Soll aber das bleiben, oder soll auch hier, wie in der religiösen Gemeinschaft, die Ungleichheit verschwinden? Diese Frage zu entscheiden ist hier nicht der Ort. Es kann die Entscheidung nur aus einer wissenschaftlichen Begründung hervorgehen, indem die Idee des Gemeinwesens entwickelt wird, der die Praxis sich annähern soll. Wenn wir aber dies auch dahingestellt sein lassen, so werden wir doch nur sagen dürfen: Wo in der bürgerlichen Gesellschaft die Voraussetzung einer solchen Ungleichheit ist, da muß die Erziehung auch darauf begründet werden, aber nicht so, daß die Möglichkeit ausgeschlossen würde die Ungleichheit als ein verschwindendes zu behandeln; wo aber die Ungleichheit schon in Abnahme ist, da muß die Erziehung diese Abnahme auch befördern. Wir werden uns hier nur helfen können durch eine Formel, ähnlich der früheren: Die Ungleichheit in der Entwicklung der Gesinnung soll nie rein als Werk der Erzieher erscheinen, nie das Werk ihrer Willkür sein, sondern ihren Grund haben in der Freiheit derer, die erzogen werden. Es wird sich dann von selbst ergeben, daß wenn eine Generation aufwächst, in der sich kein solches Zurückbleiben findet, die Ungleichheit aufhört.

Wenn nun aber doch in gewisser Beziehung eine Ungleichheit in den Einzelnen während der Erziehung sich entwickeln wird, so werden wir auch hier an die aufgestellte Formel wie oben, wo wir dieselbe

Formel mit Rücksicht auf die Differenz der Fertigkeit aufstellten, die Aufgabe knüpfen müssen: Es sind gewisse Abschnitte festzusetzen, wo die Einzelnen, die bis auf einen gewissen Punkt auf gleiche Weise erzogen wurden, auseinandergehen; diese Abschnitte aber müssen so gebildet werden, daß bei dem Übergang zu einer höheren Stufe der Erziehung die Erziehenden und die Erzogenen ein übereinstimmendes gemeinsames Bewußtsein haben. Nur deuten wir hiebei noch darauf hin, daß in Beziehung auf die religiöse Gesinnung das Zurückbleiben oder die Ungleichheit uns keinen Anknüpfungspunkt darbieten kann; die ungleiche Stellung, die der Einzelne in der Folge in der religiösen Gemeinschaft einzunehmen hat, hängt nicht von der Entwicklung der Gesinnung, sondern der Fertigkeit ab. Und dies gilt innerhalb des ganzen Umkreises, auf welchen unsere Theorie sich bezieht. Wir haben es mit der christlichen Welt zu thun; im Christentum aber ist der Unterschied zwischen Priestern und Laien nicht von der Art, daß man sagen könnte, die Gesinnung der Laien sei durchaus eine andere als die der Priester. Es wäre eine Ungerechtigkeit, wenn man von seiten der protestantischen Kirche wollte der katholischen Kirche den Vorwurf machen, sie habe die potentielle Identität nicht erhalten.*)

Auf der anderen Seite, der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft gegenüber, stehen die Gemeinschaften in Beziehung auf das Erkennen und das gesellige Leben. Ist auch auf diesen Gebieten in Beziehung auf die Gesinnung eine Differenz?

Sehen wir zuerst auf das Gebiet des Erkennens. Wir müssen den Begriff der Gesinnung genauer in seinem ganzen Umfange betrachten. Wir sagten, was wir Gesinnung nennen, d. h. die Einheit des Selbstbewußtseins als in die Thätigkeit übergehend, offenbart sich nur unter der Form der einzelnen Willensakte; nur durch ihre Zusammenstellung läßt sich das zum Grunde liegende Princip der Selbstthätigkeit erkennen. Nun müssen wir aber gestehen, daß alles, was wir erkennen im weitesten Sinne des Wortes nennen, nur durch Willensakte zustande kommt. Die einfachste Wahrnehmung kann nicht ohne Willensakt geschehen. Es gehen zwar Eindrücke ohne Willensakt in die Seele, aber zu einem wirklichen Moment werden sie erst, wenn sie Vorstellung geworden sind; also ein Willensakt ist nötig. Ist es nun eine andere Formel, unter welche diese Willensakte gestellt werden müssen, wenn wir das Erkennen betrachten wie es sich bei einigen gestaltet, und wie bei anderen?**) Ist die verschiedene Gestaltung des Erkennens ein Grund,

---

*) Vergl. Schleiermacher: Die christliche Sitte, herausgeg. v. Jonas. S. 520 folg.

**) Vergl. Dialektik § 64 mit den Anmerk. S. 28. Vorles. 1818, S. 29. S. 589. § 4, S. 504.

eine verschiedene Gestaltung der Gesinnung anzunehmen? Was wir im eigentlichen Sinn Wissenschaft nennen, setzen wir als das höchste; und diesem höchsten liegt eine andere Formel der auf das Erkennen gerichteten Selbstthätigkeit zum Grunde. Wenn die Wissenschaft etwas wäre, was sich überliefern ließe, was also bloß durch Receptivität erlangt werden könnte: dann wäre dem nicht so. Aber darüber sind wir wohl einig, daß die Wissenschaft etwas selbst Produciertes sein muß. Zwar hat jede Wissenschaft auch eine Tradition, aber diese ist nur Anregung. — Suchen wir nun das Minimum des Erkennens auf, so wird es da sein, wo das Erkennen durchaus nicht etwas in sich selbst Zusammenhangendes ist, sondern etwas Vereinzeltes. Bei jedem Erkennen dieser Art bezieht sich jeder einzelne Akt auf etwas anderes, und der Zusammenhang ist bloß in dem, worauf das Erkennen gerichtet ist. Wo nun ein anderer Trieb ist auf Erkenntnis als der, der durch ein solches Erkennen gestillt wird, da ist eigentlich alle Gesinnung in dieser Beziehung Null. Denn alle Weltanschauung ist dann nichts Gewolltes und Angestrebtes, sondern bloß einzelne Teile derselben will man erkennen und auch dies nur in Beziehung auf etwas anderes, und alles, was man erkennt, ist nur stückweise. — Liegt nun etwas zwischen diesem Minimum und jenem Maximum? Wir wollen die Frage von beiden Punkten aus so stellen: Giebt es einen solchen Zustand, der vielen Menschen gemeinsam ist, wo das Erkennen zwar ein um seiner selbst willen Gewolltes ist und etwas Zusammenhangendes wird, aber doch nicht auf jener Stufe der Wissenschaft steht? Wir müssen die Frage bejahen. Es ist dieser Ort zwischen dem Maximum und Minimum sehr stark ausgefüllt, und zwar von denen, welchen in der gewöhnlichen Ausdrucksweise die allgemeine Bildung zugesprochen wird. Alles was unter der Rubrik des Wissens nur in Beziehung auf ein anderes steht, das rechnen wir zu dem, was den Ungebildeten eignet; wenn wir aber ein Streben, etwas für sich erkennen zu wollen, und die Beziehung auf das Denken an und für sich finden: da erblicken wir noch nicht immer das, was wir im eigentlichen Sinne das Wissenschaftliche nennen. Sondern es ist ein Zusammenhang, worauf die einzelnen Momente bezogen werden, aber ohne ein organisierendes Princip wie das wissenschaftliche. Um uns dies zu fixieren, sagen wir: Das, was wir als Minimum setzten, ist der rein mechanische oder empirische Standpunkt; das Maximum die Wissenschaft oder der spekulative Standpunkt; in der Mitte stehend der historische Standpunkt. Die Beziehung eines Momentes auf einen anderen ist das Charakteristische der Geschichte; das der Wissenschaft die Beziehung auf ein organisierendes Princip.

Finden wir nun auch auf dem Gebiete des freien geselligen

Verkehrs eine Differenz der Gesinnung? Wenn wir uns hier die verschiedenen menschlichen Zustände vergegenwärtigen, so bieten sich uns bedeutende Differenzen dar. Wir finden Zustände, wo das ganze gesellige Verkehr durchaus auf den Umfang der bürgerlichen Zusammengehörigkeit beschränkt ist, und andere, wo von dem politischen Zusammenhang abstrahiert wird und das gesellige Verkehr über diesen Verband hinausgeht. Diese Differenz erscheint allerdings als etwas bloß Extensives; aber auch sie gründet sich auf eine ungleiche Entwicklung des Bewußtseins. In jenem ersten Fall ist die Differenz zwischen der politischen Zusammengehörigkeit und der allgemeinen rein menschlichen noch nicht klar in das Bewußtsein getreten. Weil das politische Leben dominiert, so kann das gesellige Verkehr darüber sich nicht erheben. Es ist dies offenbar eine Beschränkung der Gesinnung, und zwar liegt der Grund darin, daß das Bewußtsein zurückgeblieben ist. Hier ist eine bestimmte Differenz, aber sie liegt uns nur fern. Wenn wir das gemeinsame Leben in seinem ganzen Umfang im großen betrachten, so finden wir bei uns eine solche Beschränktheit nirgends mehr. Freilich giebt es auch unter uns viele, deren geselliges Verkehr in der Grenze der bürgerlichen Zusammengehörigkeit beschlossen ist; aber es liegt das nicht in dem Mangel der Gesinnung sondern der äußeren Veranlassung. Wir werden deshalb die Differenz können fallen lassen. Es giebt einen anderen Unterschied der uns interessiert. Wir müssen hier an den Gegensatz zwischen überwiegender Spontaneität und überwiegender Receptivität erinnern. Alles nämlich, was wesentlich das freie gesellige Verkehr konstituiert, geht zurück auf das, was wir im weiteren Sinne Kunst nennen; es ist die freie gegenseitige Darstellung. Wo in dieser Beziehung Produktivität ist, da freilich ist im geselligen Leben eine andere Stellung, als wo nur Receptivität ist. Es fragt sich aber, ob dieser Unterschied ein bleibender ist, der postuliert wird, und ob wir hier also eine solche Differenz namhaft gemacht haben, die der von uns auf dem Gebiete des Erkennens nachgewiesenen analog ist, oder eine Differenz, wie wir sie auf dem Gebiete des bürgerlichen und religiösen gemeinsamen Lebens fanden? Offenbar ist die Differenz nur analog der auf den letzteren Gebieten; auch im geselligen Leben muß aber dann diese Ungleichheit erscheinen als in der Freiheit der Einzelnen selbst begründet, es muß sich als ihr eigenes freies Wollen aussprechen, daß sie auf diesem oder jenem Standpunkt im geselligen Leben stehen bleiben.

Was wir hier ausgemittelt haben, dem fehlt es wohl nicht an Klarheit, wenn wir auf die einzelnen Regionen sehen; aber an Einheit könnte es ihm zu fehlen scheinen. Weil die Gesinnung eigentlich überall in der Mannigfaltigkeit der Erscheinung die zum Grunde liegende Einheit ist, so vermissen wir dies hier. So mag sich die

Aufgabe stellen, das was sich uns als Resultat ergeben hat, auf eine höhere Einheit zurückzuführen; diese Aufgabe aber wäre rein ethisch, und wir müssen sie aus diesem Gebiete verweisen.*)

*) Vergl. Schleierm. Ethik. Der Abschnitt Tugendlehre § 292, S. 328 folg., gehört hieher. S. 336 (d.) Die Sittlichkeit ist Ein Unteilbares, aber ihre Erscheinungen sind ein Mannigfaltiges. — S. 341 (e.) II. Die Einheit des Konstruierten. 1. Da die Idee als Princip Eine und unteilbar ist, und Allgemeines und Individuelles notwendig vereinigt in ihr; da auch von ihr als Seele das Erkennen und das Darstellen ausgeht, und in ihr als Intelligenz beides sich notwendig aufeinander beziehen muß: so ist also die Tugend notwendig Eine und unteilbar, und Gesinnung und Fertigkeit, Erkennen und Darstellen, als sittlich auch in einem und demselben Subjekt vereinigt. Wer Eine Tugend hat, hat alle. 5. In jeder Äußerung der Sittlichkeit müssen alle einzelnen Tugenden vereinigt sein. Denn jede muß aus der Gesinnung kommen und in eine Darstellung enden. 6. Jede einzelne Tugend ist mitwirkend zu allen Teilen des höchsten Gutes. Denn in allen ist Erkenntnis der Idee das Wesen, und Darstellung die Wirklichkeit; und in allen ist Allgemeinheit und Individualität.

Zweiter besonderer Teil.*)

Es hat sich uns als Forderung in Bezug auf

die Organisation der Erziehung ihrer Form nach

ergeben, daß auf jedem Gebiete in jedem Einzelnen das Maximum entwickelt werde; zu verhüten sei, daß die Ungleichheit als unmittelbare Tendenz der Erziehung selbst erscheine; die Ungleichheit müsse teils in der Freiheit der Einzelnen gegründet sein, teils in der Verschiedenheit der Form derjenigen Lebensgemeinschaft, in welche der Zögling nach vollendeter Erziehung eingeht. Dieser Forderung muß genügt werden, wenn die Erziehung ihrer Form nach richtig organisiert werden soll. Die Beantwortung der Frage, wie dies geschehen könne, wird uns zugleich den Schematismus der Erziehung geben, so daß wir dann zur Behandlung der einzelnen Abschnitte übergehen können.

Wir werden von dem, was in dem früheren sich uns ergeben hat, zur Beantwortung der aufgestellten Frage als besonders wichtig folgende Punkte hervorheben können.

Zuerst. Wir haben zwei Endpunkte gefunden, ein Maximum und ein Minimum; auf dem einen Endpunkt ein Maximum des Einflusses der Familie und ein Minimum des Einflusses des öffentlichen Lebens; auf dem anderen Endpunkt umgekehrt. Dies giebt uns freilich einen Übergang, der aber nicht genau bestimmt ist, da nicht klar ist, wo die beiden entgegengesetzten Faktoren gleich werden; es ist ein allmählicher Übergang ohne bestimmten Abschnitt.

Zweitens. Wir fanden auf dem Anfangspunkt der Erziehung einen Zustand, in welchem der Mensch im ganzen, seine Bestimmung an sich betrachtet und in Beziehung auf die gemeinschaftlichen Lebensformen, gleich Null ist; auf dem Endpunkt einen Zustand, in welchem der Mensch vollkommen angemessen sein soll für den Ort seiner Bestimmung. Auch dies giebt uns wieder eine allmähliche Entwicklung ohne bestimmte Abschnitte.

---

*) Vorles. 1814, St. 27.

Drittens. Wir haben aber auch die Notwendigkeit gefunden, daß der Erzieher und der Zögling übereinstimme in Beziehung auf die Punkte, wo die Erziehung eine andere Richtung nehmen soll in Rücksicht auf die Stellung, die der Zögling im öffentlichen Leben einnehmen kann. Diese Übereinstimmung ist nicht a priori da, sondern sie muß beiden Teilen erst zum Bewußtsein kommen. Darin liegt die Notwendigkeit, in der Erziehung Abschnitte zu machen. Da man aber auch in Beziehung auf diese Abschnitte sagen könnte, sie seien nicht bestimmt, sondern allmählicher Übergang; nämlich am Anfang sei die Selbständigkeit Null, am Ende vollkommen, dazwischen liegend also nur Entwicklung der Selbständigkeit ohne sichere Abschnitte: so fügen wir hinzu —

Viertens. Wir haben zwei Punkte, von wo aus uns bestimmte Abschnitte indiciert sind; zuerst: es kann nicht allmählich geschehen, daß der Staat und die Kirche einen bestimmten Einfluß erhalten auf die Erziehung, sondern der Zögling muß in einem bestimmten Moment in ein gemeinsames Leben eingeführt werden; sodann: Der Punkt, wo sich das Subjekt der Erziehung und die Erziehenden verständigen über die Berufswahl, kann mit dem ersten Punkt nicht zusammenfallen. Die Verständigung wird erst später zustande kommen, erst dann, wenn das gemeinsame Leben der Jugend zur Anschauung gekommen ist; jener Einfluß des gemeinsamen Lebens muß aber schon früher beginnen.

Schematismus.

Das ganze Gebiet der Erziehung wird somit in drei Abschnitte zerfallen. Der erste Abschnitt umfaßt die Periode der Erziehung, während der die Erziehung ausschließend im Inneren der Familie beschlossen ist; der zweite Abschnitt umfaßt die mittlere Periode der Erziehung, die dadurch charakterisiert ist, daß im Anfang derselben die großen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen, und daß während derselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung, als auch in Beziehung auf die Aktionen gegen die Welt sich insoweit entwickelt, daß das Urteil des Zöglings über sich selbst kann als ein bestimmtes Element aufgenommen werden; der dritte Abschnitt fängt an von dem Punkt, wo der Einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentieren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem bestimmten Punkt die Selbständigkeit des Zöglings anerkannt ist. Es ist dies die letzte Periode der Erziehung, in der die eigentlich pädagogische Thätigkeit nur noch partiell ist, während der das pädagogische Verhältnis allmählich in Null aufgeht.

Diesen Schematismus wollen wir noch näher betrachten, indem wir eine

Charakteristik der drei Perioden in Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeit und der Gesinnung

geben.

Charakteristik der ersten Periode in Beziehung auf Entwicklung der Fertigkeit.

Am Ende der ersten Periode werden solche Fertigkeiten, die eine bestimmte Beziehung auf den Beruf haben, noch nicht entwickelt sein können. Wären diese dann schon entwickelt, so würde auch ein Urteil über die künftige Laufbahn gefällt werden können. Dies ist unmöglich in so früher Zeit. Die Selbständigkeit, welche doch unbedingt zur Wahl eines bestimmten Berufs erforderlich ist, kann nicht innerhalb der Familie, sondern nur in einem gemeinsamen Leben sich entwickeln. Von dieser Seite angesehen ist die erste Periode rein propädeutisch, so daß am Ende derselben jeder noch indifferent sein soll gegen die Verschiedenheiten im Leben, gegen die Abstufungen und verschiedenen Berufszweige des gemeinsamen Lebens. Daraus ergiebt sich von selbst, daß dies die Periode ist, wo in der zu erziehenden Jugend die Gleichheit dominiert, und die Ungleichheit, sie sei angeboren, anerzogen, angeerbt, individuell oder Eigentum eines ganzen Geschlechtes, gar nicht zur Erscheinung kommen darf. Tritt schon am Ende dieser Periode die Ungleichheit hervor, so läßt das auf einen Mangel schließen, der freilich seinen Grund oft außer dem Gebiete der Erziehung haben kann, weil Ungleichheit in Beziehung auf das Vermögen zu erziehen schon Ungleichheit hervorbringt. — Der gute Erfolg der Erziehung in der ersten Periode wird offenbar davon abhangen, wie allgemein verbreitet eine gewisse Gleichmäßigkeit dessen, was wir allgemeine Bildung nennen, in den Familien ist; es werden dann am Ende der Periode die Zöglinge ziemlich gleich sein. Wo aber gewisse Klassen der Gesellschaft in der Bildung zurückstehen, da wird einerseits ein Mangel, andererseits aber auch ein Überfluß entstehen können. Nämlich wenn wir auch eine gleichmäßig verbreitete allgemeine Bildung annehmen, so wird doch in den einzelnen Klassen auch eine speziellere Bildung neben jener bestehen; diese soll eigentlich den Kindern in dieser Periode noch nicht mitgeteilt werden. Geschieht dies doch, dann tritt jener Überfluß hervor, und es wird eine Ungleichheit für die künftige Generation vorbereitet.

In Beziehung auf die Entwicklung der Gesinnung.

Der ganze Gesichtskreis des Zöglings ist in dieser Periode kein anderer als die Familie, und was sich vom freien geselligen Verkehr an dieselbe anhängt. In letzterem freilich ist schon das Princip der Ungleichheit mitgegeben. Deshalb wird hier schon eine Kautel notwendig,

der Einfluß des geselligen Verkehrs sei möglichst zu unterdrücken, die Kinder seien ganz in der Familie gewurzelt, die Entwicklung der Gesinnung sei auf die Familie beschränkt.

Die Entwicklung der frommen Gesinnung. Der Keim der religiösen Gesinnung ist in der ersten Periode schon in der Entfaltung, aber er liegt in dem Verhältnis der Kinder zu den Eltern, wie ja die Sprache dies auch mehr oder weniger bezeichnet; man denke nur an der Römer pietas und an den im Leben gewöhnlichen Ausspruch, ein frommes Kind, womit gesagt sein soll, daß das Abhängigkeitsverhältnis von den Eltern in einem Kinde dominiere. Aber daß die religiöse Gesinnung selbst am Ende dieser Periode könnte auf bestimmte Weise entwickelt sein, ist eigentlich nicht vorauszusetzen, weil es noch an der Handhabe dazu fehlt. Während dieser Periode ist das Kind damit beschäftigt, so viel als möglich von der Welt durch die Sinne aufzunehmen; da muß das Übersinnliche zurückstehen, außer soviel in jenem Grundverhältnis schon liegt.

Der Keim der politischen Gesinnung wird auch schon in dieser Periode gelegt, aber ohne alle Entwicklung. Unter denen, die erzogen werden — denn eigentlich müssen wir doch eine Erziehung mehrerer Kinder zusammen annehmen — ist ein Verhältnis der Gleichheit; die Verschiedenheit des Alters verschwindet gänzlich gegen die Verschiedenheit aller den Eltern gegenüber. Das Verhältnis der Gleichheit unter den Geschwistern ist die Basis des Gemeingefühls; das Verhältnis der Abhängigkeit, das hier die Form der persönlichen Autorität hat, ist die Basis zu dem Verhältnis, in welchem der Mensch zu dem Gesetz oder der Sitte steht. Daß wir beides aus einem anderen Gesichtspunkt relativ gegenüber stellten, thut keinen Eintrag. — Wenn wir die Familie an-[illegible]en als organisches Element der bürgerlichen Gesellschaft und als [illegible]ierenden Bestandteil des Volkes, so müssen wir auch in ihr den [illegible]mlichen Charakter setzen und sagen, daß dieser schon in den [illegible]ern mit entwickelt werde; aber das Bewußtsein davon kann erst [illegible]mählich in der zweiten Periode entstehen. So ist die erste Periode in Bezug auf die später eintretenden Differenzen rein propädeutisch.

Charakteristik der zweiten Periode im allgemeinen.

In der zweiten Periode tritt der Zögling in ein gemeinsames Leben ein, und die Erziehung bekommt partiell wenigstens, durch das Hinzutreten des Einflusses der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft, einen öffentlichen Charakter. Dies kann auf ordnungsmäßige Weise nicht anders realisiert werden, als daß die Jugend in größeren Massen zusammentritt als in der Familie. Auf der einen Seite wird auch dies nur als erweiterte Familie erscheinen, so daß diejenigen, welche den Staat und die Kirche repräsentieren und einen bestimmten Einfluß ausüben, bloß scheinen in dieser Beziehung die Eltern zu vertreten; es

dominiert also immer noch die persönliche Autorität. Aber andererseits ist doch diese persönliche Autorität verringert, weil das physische Verhältnis, das zwischen Eltern und Kindern stattfindet, nicht hier seinen Einfluß mehr bewähren kann. Dem Kinde, aus der Familie heraustretend in ein ihm ursprünglich fremdes Verhältnis, wird die dort geübte Autorität als etwas Willkürliches erscheinen; es wird sich die eigene Willkür des Kindes zu entwickeln anfangen: so ist die Notwendigkeit des Gesetzes indiciert; somit beginnt die Vorbereitung auf das öffentliche Leben. Anteil an einem gemeinsamen Leben, in welchem das Gesetz gehandhabt wird, darin ist das Vorbild des bürgerlichen Lebens.

In Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeit.

Es soll in der zweiten Periode die Entscheidung des Einzelnen über seinen Anteil an dem öffentlichen Leben, in das er selbständig hineintreten wird, vorbereitet werden. Das setzt voraus in Beziehung auf die Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft, daß in gewissem Grade vollständig alle verschiedenen Verhältnisse, in die der Einzelne eingehen kann, der Jugend zum Bewußtsein kommen, damit die Neigung zu einem Zweige sich entwickeln und daran heften kann. Diese Vollständigkeit muß um so größer sein, je weniger in der bürgerlichen Gesellschaft a priori Grenzen gesteckt sind. Wo aber im bürgerlichen Leben schon gewisse Grenzen festgesetzt sind, desto eher muß eine Trennung im Gebiete der Erziehung stattfinden, weil der eine sich für etwas vorbereitet, was dem anderen gar nichts helfen kann. Der Gegenstand der Operationen sind die Geschäfte, welche im bürgerlichen Leben vorkommen, und die Basis die verschiedenen Talente, die dazu erfordert werden. Die zweckmäßige Einrichtung der Erziehung beruht demnach auf einer verständigen Ansicht der hier stattfindenden Verhältnisse und auf einer angemessenen Anordnung und möglichen Vollständigkeit der Übung. Die Geschäfte lassen sich bis ins Unendliche teilen, aber nicht so die Talente, die sich mit verschiedenen Gegenständen amalgamieren können. Wo also die Übung der Talente nicht richtig angelegt ist, da kann der Zweck der Erziehung nicht erreicht werden.

Gehen wir darauf zurück, daß von denen, die in der Gesellschaft regieren, auch die Korrektion der Gesellschaft ausgehen muß, und daß das Princip dazu nur in der wissenschaftlichen Bildung liegt, so muß am Ende dieser Periode entschieden werden können, welche von den Zöglingen Tüchtigkeit fühlen, in das Gebiet des Regierens einzugehen, wozu wissenschaftliche Bildung notwendig ist. Dann muß aber auch während dieser Periode dem Zögling die Wissenschaft irgendwie nahegebracht, vorgeführt werden, um den wissenschaftlichen Geist vorzubereiten; denn entwickelt kann dieser in der zweiten Periode noch nicht

werden. In dieser Rücksicht ist die zweite Periode auch nur propädeutisch, nicht aber in Beziehung auf dasjenige, was nicht den wissenschaftlichen Geist voraussetzt, und das jeder sich angeeignet haben muß, der in irgend ein bürgerliches Geschäft eintritt, wo er ein Regierter ist. Der wissenschaftliche Geist wird aber nun vorbereitet dadurch, daß in den einzelnen Akten des Erkennens Zusammenhang überhaupt hervorgebracht wird, und das ist eben der unterscheidende Charakter dieser Periode. Nämlich in der ersten, rein propädeutischen Periode ist nichts anderes möglich, als daß die einzelnen Akte des Erkennens rein fragmentarisch sind; wir müssen diese Vereinzelung mit dem Ausdruck des Elementarischen bezeichnen. Es dominiert also in der ersten Periode auf der Stufe der Erkenntnisbildung das Elementarische und damit zugleich das Mechanische; denn sobald das Erkennen immer auf etwas anderes bezogen wird, so ist seine Vollkommenheit bloß eine mechanische Vollkommenheit des einzelnen Aktes. In der zweiten Periode dominiert der historische Charakter, wo in dem Akt des Erkennens ein Zusammenhang hervorgebracht wird zwischen den Verhältnissen des Erkannten zu dem Erkennenden, und dies zur Vorbereitung auf die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes. Nach dem Ende dieser Periode wird die gemeinschaftliche Erziehung nicht mehr möglich sein; denn diejenigen, in denen kein wissenschaftlicher Geist sich regt, müssen nun zur bestimmten Vorbereitung auf einen speziellen Beruf übergehen; diejenigen, in denen er sich regt, bedürfen noch einer weiteren Ausbildung, damit der wissenschaftliche Geist sich entwickeln könne, allerdings auch als eine Vorbereitung auf einen bestimmten Standpunkt in der Welt. An der Entwicklung des Bewußtseins in Beziehung auf das Erkennen haben wir also ein bestimmtes Fortschreiten in allen drei Perioden, und dadurch giebt sich der Charakter jeder Periode zu erkennen.

In Beziehung auf die Entwicklung der Gesinnung.

Indem diese Periode den Zögling in ein gemeinsames Leben versetzt, in welchem also der Gemeingeist sich entwickelt unbeschadet dessen, daß auf der einen Seite schon das Gesetz anfängt sich zu zeigen, auf der anderen Seite auch noch die persönliche Autorität fortdauert, so muß nicht bloß die Entwicklung der Selbständigkeit, das Individuum für sich betrachtet, sondern auch die Entwicklung der Gesinnung, das Individuum in der Gemeinschaft betrachtet, vor sich gehen.

In Beziehung auf die politische Gesinnung kann dies nur ganz im allgemeinen stehen bleiben. Denn der Gemeingeist in Rücksicht auf den politischen Komplex kann sich nur allmählich entwickeln, einerseits vermittelst des historischen Elements und nur auf Grund historischer Bildung bestimmter hervortreten, andererseits durch eine Teilnahme am öffentlichen Leben der bürgerlichen Gesellschaft selbst

und unmittelbar. Wenngleich auch diese bei den meisten nur in der Form der Receptivität auftritt, so ist doch auch nicht einmal diese Receptivität in so früher Zeit des Lebens der Jugend eigen. Durch das Zusammenleben der Jugend soll Gemeingeist hervorgerufen werden, aber ohne individuelle Beziehung. Die Entwicklung einer bestimmten politischen Gesinnung, welche erforderlich ist, um selbständig in das Leben einzugreifen, kann nur der dritten Periode vorbehalten bleiben.

In Beziehung auf die religiöse Gesinnung verhält es sich ganz anders. Wenn nämlich in der dritten Periode der eigentlich specifische Charakter des Zöglings, der Gehorsam, allmählich zurücktreten und die Selbstbestimmung Raum gewinnen muß, so muß auch ein Princip erregt werden, das sich indifferent verhält gegen alle Beziehungen, in welche der Zögling eintreten kann; es muß ein Fundament gelegt sein zu einem freien Handeln in allen Fällen. Wenn es aber richtig ist, daß die Gesinnung sich immer in der Form des Gemeingeistes entwickeln soll, so müssen wir auch eine Gemeinschaft aufsuchen, in der dies Princip sich am besten entwickelt; und das ist die religiöse Gemeinschaft, wenigstens die christlich religiöse Gemeinschaft. Wo die Religion politisch ist, kann die religiöse Gemeinschaft das nicht leisten, da sie selbst innerhalb des Raumes der bürgerlichen Gemeinschaft eingeschlossen ist. Ebenso wo sie mysteriös behandelt wird, d. h. nur Eigentum weniger, da hat sie wieder nicht Kraft genug zu wirken. Im Christentum dagegen wird die gehörig entwickelte religiöse Gemeinschaft das innere Maß geben für die religiöse Entwicklung der Individuen, die religiöse Gesinnung, gehörig entwickelt, wird dem Gemeingeist das Maß geben, damit alles, was in einzelnen Richtungen auseinander geht, zusammenstimme; ebenso das rechte Maß für das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen. Es muß gemeinsames Interesse sein, daß am Ende der zweiten Periode die religiöse Gesinnung so weit entwickelt sei, daß sie Princip sein könne die Selbständigkeit zu leiten. Dann hindert auch nichts das Eintreten der Jugend in die religiöse Gemeinschaft selbst. Somit ist diese Periode völlig abschließend für die religiöse Bildung, so daß dies als das erste erscheint, was sich in der Erziehung vollendet. — Es wird indessen nicht unangemessen sein, dem Einwurf zu begegnen, daß wir uns zu sehr nach dem Bestehenden gerichtet hätten. Man hört allgemein die Klage, daß die Aufnahme in die religiöse Gemeinschaft zu früh erfolge. Man dringt auf spätere Aufnahme und sagt, es könne ja die religiöse Gesinnung am Ende der zweiten Periode immerhin schon so weit entwickelt sein, daß sich der Einfluß auf die Gesinnung äußere, aber damit dürfe noch nicht die volle Aufnahme in die religiöse Gemeinschaft verbunden sein; so wie später erst nur nach einer längeren

Vorbildung der Eintritt in das bürgerliche Leben erfolge, so könne es auch hier sein, und die Aufnahme in beide Gemeinschaften zu gleicher Zeit stattfinden. Es ist darüber folgendes zu sagen. Allerdings muß das Eintreten in die Kirche ebenfalls ein gemeinsamer Akt sein, die gemeinsame Zustimmung des in die Gemeinschaft Aufnehmenden und des Aufzunehmenden voraussetzen. Es kann die Aufnahme nur dann erfolgen, wenn beide Teile gehörige Sicherheit haben über das Urteil, welches sie fällen. Wenn nun für die politische Gemeinschaft noch nicht die Sicherheit da ist am Schluß der zweiten Periode, sondern erst später als möglich erscheint, so möchte man sagen, daß sie in Beziehung auf die religiöse Gemeinschaft so früh nur etwas Präcipitiertes sei. Um dies zu beurteilen, müssen wir verschiedene Fälle unterscheiden. Wenn in derselben Masse, der die Jugend angehört, in demselben Staate mehrere Religionsgemeinschaften existieren, so fragt sich, ob wir wollen eine angeborene oder angeerbte Vorherbestimmtheit zu einer derselben annehmen. Es ist aber wohl nicht erst zu beweisen, daß von einer angeerbten gar nicht die Rede sein könne; und das Angeborene haben wir auch hier nur zu betrachten als etwas, was eben die Erziehung schon vorfindet. Aber nun kann doch der Zögling, wenngleich er zu einer bestimmten religiösen Gemeinschaft bei seiner Geburt schon in einer näheren Beziehung steht, wählen, in welche der verschiedenen Religionsgemeinschaften er eingehen wolle. Dazu, sagt man, müsse er die gehörige Kenntnis aller haben, sonst sei keine Sicherheit für seine Wahl. Es ist aber hier so, wie bei der Wahl des bürgerlichen Berufes. Eine vollständige Kenntnis aller Verschiedenheiten, um dann wählen zu können, ist etwas Unmögliches. Das Princip, das diesem Bedenken zum Grunde liegt, ist unrichtig; es zeigt sich überall als unpraktisch. Das Unrichtige liegt darin, daß der Entschluß solle auf einer Vergleichung beruhen und von einer solchen ausgehen. Man begründet dadurch einen unüberwindlichen Skepticismus. Wollte man alle Berufsarten gründlich kennen, alle Staatsverfassungen, alle verschiedenen Religionsgemeinschaften verstehen lernen, ehe man selbst für sich die Wahl abschließt, so würde das Leben darüber hingehen. Der Entschluß kann bloß begründet werden durch ein wirklich vorhandenes Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, welches in ihm zur Zustimmung wird. Nur wenn in dem Einzelnen diese Zustimmung sich nicht entwickeln wollte, würde eine Änderung des Verfahrens eintreten, die Aufnahme müßte suspendiert werden. Wir wollen die Verschiedenheiten in dieser Beziehung näher betrachten. Wenn nämlich häufig der Widerspruch in den Einzelnen hervortritt, so ist das entweder ein Zeichen einer großen Unvollkommenheit der religiösen Gemeinschaft, da sie nicht im stande ist der Jugend eine bestimmte Richtung zu geben und sie an sich zu ziehen; oder es ist ein Zeichen, daß ihre Thätigkeit für die Jugend sehr

mangelhaft ist; oder in der Jugend selbst liegt die Unvollkommenheit, es fehlt ihr die Anlage zum religiösen Leben, sie ist abgestumpft. Nehmen wir nur das letzere an, daß in einer gewissen Zahl von Zöglingen eine Unempfänglichkeit für die religiöse Gemeinschaft ist: dann kann der Akt der Aufnahme natürlich nicht erfolgen, und die Aufnahme muß so lange verweigert werden, als der Mangel an religiösem Geist fortdauert. Das setzt aber voraus, daß die religiöse Gemeinschaft in dieser Beziehung frei handeln könne, und daß hier keine fremde Bedingung irgendwie mitbestimmend sei. In dieser Beziehung ist es bei uns noch nicht, wie es sein sollte; es sind bei uns in Bezug auf den Eintritt in die religiöse Gemeinschaft noch fremdartige Bedingungen. Der Staat verlangt erfolgte Aufnahme in die religiöse Gemeinschaft, wenn der Einzelne im bürgerlichen Leben diese oder jene Stellung einnehmen will. In den nordamerikanischen Freistaaten haben auch in dieser Beziehung die Verhältnisse sich ganz anders gestaltet, Staat und Kirche sind getrennt, beide in vollkommener Freiheit. Das Nachteilige, was uns daraus hervorzugehen scheint, ist eben nur ein Schein; es ist das uns Ungewöhnliche. So lange es nun bei uns so steht, wie es steht, daß wir an jene fremdartigen Bedingungen gebunden sind, kann von der Erziehung aus nichts anderes geschehen, als daß sie ihren Einfluß möglichst verstärkt, damit in der Jugend religiöse Gesinnung entwickelt und jene Gleichgültigkeit gegen die religiöse Gemeinschaft verhütet werde.

Die wissenschaftliche Gesinnung kann in der zweiten Periode noch nicht entwickelt werden. Dem Keim wissenschaftlicher Gesinnung, der in Einzelnen in dieser Periode schon da sein möchte, kann nur Nahrung gegeben werden, indem allen, welche an der gemeinsamen Erziehuug teilnehmen, die Wissenschaft von ihrer historischen Seite vorgeführt wird. Die wissenschaftliche Gesinnung selbst kann nur erst später hervortreten, also auch dann erst besonders berücksichtigt werden.

In betreff des geselligen Verkehrs tritt in dieser Periode allmählich ein anderes Verhältnis ein als in der ersten Periode. In dieser, sagten wir, ist der Einfluß der Familie ausschließend, und der Einfluß des geselligen Verkehrs möglichst zurückgedrängt. Wenn nun aber der Gemeingeist entwickelt und die politische Gesinnung vorbereitet werden soll, damit sich in der dritten Periode der bestimmte politische Geist ausbilde, so bedarf es dazu eines bestimmten Elements. In den Staat selbst hineinsehen kann die Jugend nicht; das beste Medium, durch welches die politische Gesinnung allmählich entwickelt werden kann, ist das gesellige Leben; in diesem erscheint der Staat der Jugend in der Art, wie alle von demselben afficiert sind. Ein

solcher Einfluß des geselligen Lebens muß in der zweiten Periode begründet werden, eine Vorübung muß da sein, damit in der dritten Periode eine bestimmte Richtung für das Leben im Staate sich entwickeln kann. Wie notwendig dies sei, wird noch mehr einleuchten, wenn wir dieses erwägen. Wir finden in einem großen Teile des geschichtlichen Gebietes, worin wir leben, eine große Annäherung an das Kastenwesen; die Nachkommen treten in das Geschäftsleben, welches die Vorfahren hatten, ein. Es kann dies nicht anders sein, wenn das gesellige Verkehr so beschränkt ist, daß nichts anderes, als was dem Beruf des Hausvaters analog ist, zur Kenntnis der Kinder kommt. So ist es bei uns in der großen Masse, bei den Landleuten, den Handwerkern in den kleinen Städten, wiewohl in letzterer Hinsicht schon hie und da Ausnahmen eintreten. Nur ein besonders mächtig innerer Trieb durchbricht aber in einzelnen Fällen die gewöhnlichen Schranken und ist trotz alles Mangels an Kenntnis anderer Berufsarten, als die in der abgelegensten Umgebung vorkommenden, Veranlassung einen besonderen Beruf zu erwählen. In Ausnahmen macht sich die natürliche Freiheit geltend, die Regel sein sollte. In jeder Beziehung aber zeigt es sich als wohlthätig, wenn der Übergang in einen anderen Stand nicht gehemmt ist. Das Mittel, diese Annäherung an das Kastenwesen zu verringern, besteht in nichts anderem, als in größerer Erweiterung des geselligen Verkehrs; das öffentliche Leben muß sich in der Familie abspiegeln und aussprechen. Das gesellige Verkehr setzt ein öffentliches Leben voraus, wenn es vollständig sein soll, und nur durch das öffentliche Leben entsteht Teilnahme an den verschiedenen Berufsarten und Bestimmtwerden derselben durch einander. In Europa giebt es dafür kein größeres Beispiel als England, wo man nur noch die erbliche Würde der Mitglieder des Oberhauses kennt. — Wenn nun aber in der ersten Periode das gesellige Leben für die Kinder Null sein soll, in der zweiten Periode die Teilnahme an dem geselligen Leben nicht mehr ausgeschlossen werden darf, so kann doch der Übergang nur ein allmählicher sein. Basis muß immer noch sein das Bewußtsein der Jugend von ihrem Verhältnis zu den Erwachsenen, das Bewußtsein der Ungleichheit. Diese Ungleichheit darf nicht aufgehoben werden, sonst entsteht eine Umkehr des Verhältnisses in der Familie. Je mehr im geselligen Leben die Jugend dieses Alters auf gleichem Fuß mit den Erwachsenen behandelt wird, desto mehr verliert sie ihren rechten Standpunkt. Es wird sich dies dann auch in den übrigen Verhältnissen zeigen dadurch, daß sie den Gehorsam verweigert. Daher wird die Jugend im geselligen Leben nur receptiv, anschauend, hörend, nicht selbstthätig sein können.

Es ergiebt sich als Resultat in Beziehung auf die zweite Periode dies. Sie ist bestimmt, Zusammenhang in das Bewußtsein zu bringen, dem Leben die historische Bildung zu geben, auszumitteln,

ob sich das Bestreben nach dem wissenschaftlichen Gebiet hin wendet; sie ist propädeutisch in Beziehung auf diejenigen, die später in die wissenschaftliche Bildungssphäre übergehen; sie ist abschließend die allgemeine Bildung für diejenigen, die im bürgerlichen Leben an dem Regieren keinen solchen Anteil nehmen wollen, daß die wissenschaftliche Bildung ihnen nötig wäre; aber keineswegs ist sie schon abschließend in Beziehung auf den Beruf, den diese wählen, sondern erst in der dritten Periode beginnt die Vorbereitung zu dem bestimmten Beruf. Sie ist vorbereitend in Beziehung auf Entwicklung des Gemeingeistes, entwickelnd in Beziehung auf die Selbständigkeit insoweit, daß die Wahl des künftigen Berufes erfolgen kann, abschließend in Beziehung auf die religiöse Gesinnung.

Charakteristik der dritten Periode.

Die dritte Periode ist in jeder Beziehung die vollkommen abschließende, so daß die pädagogische Einwirkung am Ende derselben Null wird. Sie beginnt, wenn der Einzelne unter Zustimmung des Ganzen sich seine Lebensbahn bestimmt hat; deshalb hat sie eine bestimmte Beziehung auf den Beruf. Das eigentlich Wesentliche derselben ist dies, sie ist schlechthin technisch im weiteren Sinne des Wortes; denn die Vorbildung für das politische Leben, welche in diese dritte Periode fällt, weil in der zweiten der individuelle Charakter des Gemeingeistes in Beziehung auf die Volkstümlichkeit noch nicht zur Entwicklung kommen konnte, begreifen wir auch unter dem Ausdruck des Technischen. Aber sodann darf in dieser das Leben der Jugend nicht mehr ganz und gar im Kreise der pädagogischen Einwirkung beschlossen sein; die Erziehung tritt partiell zurück. Die Entwicklung der Selbständigkeit ist anerkannt; es muß sich daher irgendwie die Selbständigkeit im Leben geltend machen. Wenn schon in Beziehung auf die zweite Periode ein größeres Zusammenleben die notwendige Form zur Entwicklung der Gesinnung ist, so ist natürlich, daß dieses gemeinsame Leben nicht aufhören darf, sondern im Gegenteil sich steigert, um den Übergang in das größere gemeinschaftliche Leben zu bilden.

Die Organisation des gemeinsamen Lebens, insoweit es sich auf das technische Gebiet, also die eigentlich pädagogische Seite in dieser Periode bezieht, wird aber modificiert sein. Da nämlich der Gang der Erziehung in dieser Periode nicht mehr für alle derselbe sein kann, so spaltet sich das gemeinsame Leben der Jugend. Es bilden sich kleinere Kreise, in denen diejenigen nur vereinigt sind, die einen gleichartigen Beruf sich erwählt haben. Da in der zweiten Periode sich erst am Ende die Differenz entwickelt, so ist in dieser ein Zusammensein nur durch die Lokalität begrenzt. In der dritten Periode darf diese Beschränkung durch die Lokalität nicht mehr

stattfinden, sondern aus verschiedenen Lokalitäten werden verschiedene in die einzelnen nur kleineren Kreise eintreten. Dies giebt uns die Vorstellung von Specialinstituten, in welchen die Jugend zu den verschiedenen Berufsarten gebildet wird. Jeder wird sehen, daß die größte und schwierigste Aufgabe nun hier diese ist, die Teilung auf die rechte Weise zu vollziehen. Hier bieten sich von selbst zwei ganz verschiedene Gesichtspunkte dar. Es giebt nämlich zwei Hauptabstufungen. Einmal unterscheiden wir die Stellung der Einzelnen, wenn sie als Mitglieder in die bürgerliche Gesellschaft eintreten, ihrer Potenz nach; bei einigen ist der Anteil an der Leitung des öffentlichen Lebens ein Minimum, bei anderen erscheint der Anteil als eine bestimmte Größe. Sodann aber lassen sich in jeder dieser Stufen eine Menge verschiedener Berufsweisen unterscheiden. Soll man nun bloß bei jener ersten Unterscheidung stehen bleiben, oder die letzte auch in Betracht ziehen, und wie weit? Wir müssen uns die am meisten entgegengesetzten Punkte gegenüberstellen und fragen, was die natürliche Folge sein wird, wenn die Sache von dem einen oder von dem anderen Punkt aus behandelt wird.

Wenn der Gesichtspunkt der der Qualität nach ganz verschiedenen Beschäftigungen ganz vernachlässigt wird, so kann offenbar die Erziehung nicht auf so bestimmte Weise vorbereitend sein zu dem gewählten speciellen Beruf. Sie wird also von dieser Seite mangelhaft sein. Wird dies aber so weit als möglich geltend gemacht, und die Erziehung vom Anfang der dritten Periode ganz und gar auf den speciellen Beruf gerichtet, so ist die Folge diese: Alle diejenigen, die auf einer und derselben politischen Stufe stehen, aber einen verschiedenen Beruf haben, sind so weit von einander getrennt, wie diejenigen, die auf verschiedenen politischen Stufen stehen. Es dominiert also das Bewußtsein dieser verschiedenen Beschäftigungen, darauf wird das ganze Leben bezogen; dagegen das Bewußtsein der verschiedenen politischen Stufen tritt zurück und verschwindet. Nun ist es aber das Ineinanderwirken dieser beiden Stufen, was das bürgerliche Leben hervorbringt. Dieses würde verloren gehen; die Anschauung des bürgerlichen Lebens — im politischen Sinne, des Staates — würde fehlen; keiner würde seinen Ort völlig ausfüllen können, weil das Bewußtsein kein lebendiges wäre. So würde also von dieser Seite die Erziehung völlig mangelhaft sein, mangelhaft in Beziehung auf die politische Gesinnung, wenn auch noch so vollkommen in Beziehung auf die mechanische Fertigkeit.

Es will sich oft ein System geltend machen, welches der mechanischen Fertigkeit, der Vorbereitung auf den speciellen Beruf alles andere aufopfert. Geschieht dies mit Bewußtsein, so ist es ein illiberales System. Ohne politisches Bewußtsein, nur dem besonderen Beruf zugewendet, wird jeder auf das Mechanische beschränkt ein *βάναυσος*. Je mehr die Be-

schäftigung von der Art ist, daß sie nicht bloß in mechanischer Fertigkeit ruht, sondern unmittelbar von der Gesinnung ausgeht, desto unzweckmäßiger wird ein solches Verfahren. Ergiebt sich nun hieraus für uns vielleicht ein Kanon für die ganze dritte Periode? Wir haben zwar nur von politischer Gesinnung gesprochen, allein es ist dies unverfänglich, da ja die Anwendung auf die größeren Gebiete der Gemeinschaft leicht ist. Wir werden einen Kanon aufstellen können, müssen aber abgesondert betrachten die Fertigkeiten, die als Basis des künftigen Lebensberufes eine höhere Stufe der Entwicklung der politischen Gesinnung nicht begünstigen. Vorausgesetzt es giebt solche, so wird in Beziehung auf sie die Erziehung anders organisiert sein müssen als in Beziehung auf die Fertigkeiten, die einen Anteil an dem öffentlichen Leben zur Folge haben. Wir wollen die Fertigkeiten der ersten Klasse überwiegend mechanische, die der zweiten Klasse überwiegend geistige nennen. Für die erste ist eine Teilung nach den speciellen Beschäftigungen notwendig, aber es dürften auch hier nicht die darauf bezüglichen Fertigkeiten die ganze Zeit ausfüllen: es müßte entweder auch hier gleichzeitig die Gesinnung erweckt werden in der Gemeinschaft, oder ein anderes gemeinsames Leben neben dem auf das Technische gerichteten Verkehr gebildet werden, und neben einander in einer Zeit das Mechanische, in einer anderen Zeit die Gesinnung sich entwickeln; sonst würde ein Mangel entstehen, der nachteilig einwirken müßte auf das Gesamtleben. Die geistigen Fertigkeiten, die als Basis des künftigen Lebens betrachtet den Anteil an der Leitung der bürgerlichen Gesellschaft involvieren, gestatten eine solche specielle Einteilung gar nicht oder doch nur erst dann, wenn das politische Bewußtsein gehörig entwickelt ist. Die Sache wird sich also auch so ausdrücken lassen: *Auf dem Gebiete der mechanischen Fertigkeit muß die Teilung der Jugend in Specialinstitute zeitiger eintreten*, und zwar soweit die Gestaltung des bürgerlichen Lebens es mit sich bringt; *aber in den höheren geistigen Bildungsanstalten darf diese Trennung nicht stattfinden*, damit das Bewußtsein von dem gemeinsamen Charakter dieser Bildung in Beziehung auf das bürgerliche Leben vollständig erhalten werde.

Auch in unserer Zeit herrscht die Tendenz, unsere allgemeinen wissenschaftlichen Anstalten in solche Specialschulen zu teilen, wodurch diese höheren Beschäftigungen wie die übrigen ganz würden mechanisiert werden. Nur in der Wissenschaft liegen die Principien zu der Übersicht der menschlichen Verhältnisse in ihrem Zusammenhang, nur in ihr die Principien für alles, was Korrektion der Gegenwart heißt. Darauf beruht, wie es sich auch in der Praxis seit langer Zeit auf das bestimmteste ausgesprochen hat, daß nur aus denjenigen Klassen, für welche die wissenschaftlichen Anstalten bestimmt sind, die gewählt werden, welche am Regieren teilnehmen. Wenn man nun fragt:

Was hat derjenige, der künftig regieren soll, aber so, daß er die Leitung der Jugend übernimmt, und ein solcher, der auch regieren wird, aber so, daß er die Streitigkeiten ausgleicht, gemein? So gut als nichts, wenn man die Geschäfte im einzelnen betrachtet. Aber so angesehen muß man auch davon abstrahieren, daß in ihnen das Princip zur Verbesserung der bürgerlichen Gesellschaft liege. Ist das Bestehende schon vollkommen, dann mag jeder nur seinen speciellsten Beruf vor Augen haben; es kann die Rücksicht auf das Ganze, insofern es der Verbesserung bedarf, zurücktreten. Ist man aber noch nicht auf dem Gipfel der Vollkommenheit, dann kann eine solche Vereinzelung nur unrichtig sein. Wir werden das immer vereint finden, diese Richtung und eine völlige Eingenommenheit für den besonderen Standpunkt. Fehlt die Allgemeinheit in der Bildung, so fällt alles auseinander; die Wissenschaft, aus ihrem Zusammenhange gerissen, hört auf Wissenschaft zu sein, sie wird Tradition, und die Geschäfte, deren Grundlage die Wissenschaft sein sollte, werden mechanisiert. Der Richter hat nichts zu thun als nach dem Gesetz das Recht zu sprechen; er soll nur das Gesetz auf die einzelnen Fälle richtig anwenden. So angesehen ist das Rechtsprechen ein logischer Mechanismus, der durch Übung sich leicht zur Fertigkeit bringen läßt. Freilich wird auch durch die Praxis bei einem so mechanisch Gebildeten ein Urteil über den Wert der Gesetze allmählich sich entwickeln, es ist aber dann nur auf dem Boden der Empirie erwachsen, und es wird nicht damit zugleich der richtige Maßstab für die notwendigen Verbesserungen an die Hand gegeben, der allein auf dem Gebiete der Wissenschaft zu finden ist. — Ebenso ist es mit dem öffentlichen Unterricht. Auch bei dem Pädagogen, der auf die Wissenschaft sich nicht stützen kann, wird allerdings ein Urteil sich bilden über den Gesamtzustand, wenn er doch mit dem Leben noch in Verbindung steht; aber erst nach langer Erfahrung, erst dann, wenn sein Einfluß auf das Ganze schon in Abnahme ist.

Freilich hört man oft von denen, welche diese Richtung nehmen, so sei es nicht gemeint; mit jeder besonderen Bildungsanstalt wolle man auch eine allgemeine vereinen. Allein es ist nicht möglich, wenn die Specialschule dominiert, daß nicht die mit ihr verbundene allgemeine Bildungsanstalt von der einseitigen Richtung sollte angesteckt werden. Ganz anders ist es, wenn alle Specialschulen vereint sind und das rein Wissenschaftliche für alle dasselbe ist. In den Lehrern, die die Wissenschaft als solche vortragen, kann das Einseitige nicht Wurzel fassen; die Zuhörer, welche schon eine besondere Richtung genommen haben, werden das Einzelne nur in seinem größeren Zusammenhang erblicken; alles ist dem Mechanisieren entgegenwirkend. Will man Specialschulen begründen, aber verhüten, daß einseitige, nur auf Empirie beruhende

Urteile sich bilden, dann muß wenigstens hernach in der Periode der Selbständigkeit ein öffentliches Leben, in welchem die einzelnen Richtungen jedem sich zeigen und das die Einzelnen in Beziehung zu dem Ganzen setzt, die aus den Specialschulen Heraustretenden aufnehmen. Es würde dann allerdings die Bildung viel früher und gründlicher können bewerkstelligt werden, und der Mangel sich leichter ausgleichen. Für eine bürgerliche Gesellschaft aber, in der es an dem öffentlichen Leben fehlt, sind solche Specialschulen das allerverderblichste.

Die Organisation des gemeinsamen Lebens in Beziehung auf Entwicklung des Gemeingeistes und der Selbständigkeit, abgesehen von den speciellen Vorbereitungskreisen, wird auch mit der zweiten Periode verglichen anders erscheinen. Am Ende der dritten Periode soll die Erziehung vollkommen aufhören, die Selbständigkeit entwickelt sein. Wir müssen aber immer uns erinnern, daß nur durch allmählichen Übergang die Entwicklung sich vollendet. Dieser allmähliche Übergang liegt darin, daß alles, was persönliche Autorität ist, sich mehr und mehr zurückzieht und am Ende der Periode als eigenes Element verschwindet, dagegen die persönliche Selbständigkeit sich immer mehr geltend macht. Selbst in dem noch bestehenden rein pädagogischen Verhältnis gewinnt in dieser Periode das eigene Urteil einen immer größeren Einfluß. Das gemeinsame Leben wird nur dann in dieser Periode das leisten, was notwendig ist, wenn dem Einzelnen nicht nur auch hier ein Urteil eingeräumt, sondern auch ein bestimmter Einfluß auf das gemeinsame Leben gestattet wird. Ganz unrichtig ist es, wenn zwischen dem Erzieher und dem Zögling kein anderes Verhältnis stattfindet als in der zweiten Periode. Der Übergang aus dieser in die dritte Periode ist ein Wendepunkt, es ist ein Übergang in eine solche gesellschaftliche Existenz, wo dem Urteil des Einzelnen Einfluß zusteht. — Allein dies scheint zu großen Unbequemlichkeiten zu führen. Wenn die Jugend in das öffentliche Leben eintreten und am Regieren teilnehmen soll, so kann sie doch anfangs nur unterworfen sein, nur gehorchend, dem eigenen Urteil ist wenig Einfluß gelassen, bis sie sich nach und nach in den besonderen Geschäftskreis hineingelebt hat. Es ist hier ein Widerspruch zwischen dem Ende der dritten Periode als Übergang in die Freiheit und als Vorbereitung für die nächste Zeit, wo ein solches sich gebieten lassen notwendig ist, mithin also ein Rückschritt. Die dritte Periode als fortschreitende Erziehung fordert unbedingt die Entwicklung der Selbständigkeit; als Vorübung für das Geschäft fordert sie Gewöhnung an Unterordnung. Man hat vielfach versucht diesen Widerspruch zu lösen. Eine allgemeine Entscheidung kann nicht gegeben werden. Es kommt darauf an, wie groß die Differenz ist zwischen dem Verhältnis,

in welches der Einzelne als Staatsbürger eintritt, zu dem, in welches er als in seinen bestimmten Beruf als Anfänger eingeht; und es kommt darauf an, worauf das größte Gewicht gelegt wird, ob auf die Freiheit, die Mündigkeit im öffentlichen Leben, oder die Beschränkung der Thätigkeit in dem bestimmten Geschäft. — Hat das bürgerliche Leben einen bestimmten Typus angenommen, in dem es eine lange Periode seiner Existenz durchläuft, befindet es sich längere Zeit in Ruhe, dann werden auch die allgemeinen Bildungsanstalten sich fügen; jener Widerspruch wird nicht gefährlich erscheinen, weil in dem Staate ein stärkeres Bewußtsein seiner Macht ist, und er darauf vertraut, daß die Gewalt des Ganzen hinreichen werde, um den Einzelnen, der etwa infolge jenes Widerspruchs sich nicht fügt, in die Ordnung hineinzubringen. Wenn aber das Gemeinwesen sich im Zustande des Schwankens befindet, dann ist ohnedies eine Neigung Einzelner vorhanden, den Einfluß auf das Ganze zu steigern, und die Besorgnis entsteht, daß wenn die Selbständigkeit zu sehr entwickelt wird, der Einzelne mit zu großen Ansprüchen auf selbständige Teilnahme am Regieren in das öffentliche Leben eintreten werde. Offenbar ist in einem großen Teile des geschichtlichen Gebietes ein solcher Zustand des Schwankens und der Gärung, deshalb auch eine Gärung in Hinsicht auf die Principien für die Organisierung der dritten Periode der Erziehung. Die Theorie der Erziehung bezieht sich auf den natürlichen Zustand des Ganzen; solche Zustände sind nur vorübergehende Mängel; wir werden erst in der Entwicklung der dritten Periode selbst Gelegenheit nehmen, auch diese Zustände zu berücksichtigen.

Zunächst haben wir an diesem Orte nur noch die dritte Periode zu charakterisieren in Beziehung auf die religiöse Gesinnung. Wir haben gesagt, daß in dieser Beziehung die zweite Periode schon definitiv sei, und es scheint demnach, als dürfe in der dritten Periode von einer pädagogischen Einwirkung auf die religiöse Gesinnung nicht die Rede sein. Es ist also dann der dritten Periode ein verschiedener Charakter aufgeprägt; während die Jugend in religiöser Hinsicht schon vollständig selbständig ist, wird in allen anderen Beziehungen die Selbständigkeit erst unter Leitung der erziehenden Generation entwickelt. Nach unserer christlichen Anschauungsweise erscheint uns nun aber die religiöse Gesinnung als Lebensprincip als das Höchste. In der höchsten Beziehung also wäre die Jugend selbständig, in den untergeordneteren aber abhängig. Wird dies ohne Disharmonie zusammen bestehen können? Leicht löset dieser Widerspruch sich. Es liegt nämlich darin nur eine Annäherung an den Zustand, in welchem nach vollendeter Erziehung jeder sich findet. Denn auch da, wo die größte persönliche Freiheit herrscht, bleibt doch die Unterordnung des Einzelnen unter den allgemeinen Willen, also der Gehorsam; und

neben dieser Unterordnung die vollkommene Selbständigkeit in religiöser Beziehung, denn auch die religiöse Gemeinschaft ist nur wahrhaft religiös als vollständiges Zusammenstimmen, als freie Gemeinschaft ohne äußeren Zwang; daher muß auch die religiöse Gemeinschaft sich nicht enge Grenzen stecken. So besteht auch in der dritten Periode schon neben einander diese Freiheit und jene Gebundenheit. Die persönliche Autorität verschwindet, an ihre Stelle tritt das Gesetz, und das Ganze, dem der Einzelne angehört, ist eigentlich nur eine erweiterte moralische Person, die in ihren Ansichten sogar ebensosehr sich ändert wie der Einzelne. Es ist ganz natürlich, daß die freie Selbständigkeit, da sie rein auf dem Inneren ruht, auch da am ersten hervortritt, wo es gar keiner Vorbereitung und Beziehung auf ein Äußeres bedarf, und wo bei den einzelnen Willensakten nur der momentane Zustand und die allgemeine Idee, die allen zum Grunde liegt, zu berücksichtigen und zu überlegen ist. So ist es auf dem religiösen Gebiete; hier zeigt sich die Gesinnung in ihrer ganzen Reinheit und die Selbständigkeit in ihrem ganzen Umfang, da sie keines äußeren Impulses bedarf. Dagegen, wo es darauf ankommt die Willensakte mit einer großen Menge von Rücksichten zu vereinigen, da wird der Einzelne nur immer nach längerer Überlegung, also später dazu gelangen sich selbst zu bestimmen; nicht alle werden auch zu gleicher Zeit damit zustande kommen. Je fester aber die religiöse Überzeugung ist, je selbständiger der Einzelne in diesem Höchsten, desto mehr wird dadurch das Hervortreten der Selbständigkeit auch in den anderen Gebieten begünstigt und die Selbstbestimmung in schwierigeren Fällen erleichtert werden; Nachteil wird um so weniger zu fürchten sein und die Selbständigkeit nicht in Willkür umschlagen, da das Christentum zugleich das Princip der Demut ist. Aus der religiösen Selbständigkeit wird in allen anderen Beziehungen doch nur folgen, daß das sich fügen unter die Autorität, sei diese eine persönliche oder gesetzliche, ein freier Entschluß ist, hervorgehend aus dem richtigen Gefühl von dem Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen; und daß nun schon anfangen könne, was nachher im Leben fortdauert, nämlich einmal, daß jeder Einzelne, welcher weiß, daß er noch in der Bildung seiner Überzeugung begriffen ist, nicht verlangen kann, daß seine unvollkommene Überzeugung soll die Basis sein für Handlungen, die in das Gesamtleben eingreifen; und sodann, daß eine Teilnahme an dem öffentlichen Leben rege wird, und mit dieser das Bestreben seine Überzeugung im allgemeinen Willen geltend zu machen. Ohne diese Duplicität läßt sich kein bürgerliches Verhältnis denken. Überall findet es sich, daß der Einzelne nach einem allgemeinen Willen handelt, aber sich vorbehält und wirklich daran arbeitet seine Überzeugung in dem Ganzen geltend zu machen. Nun müssen wir gestehen, es könnte für den Einzelnen keine ängstlichere Lage geben, als wenn er ohne einen solchen Übergang, wie die dritte Periode

bildet, aus einem Zustande, wo seine Überzeugung gar nicht galt, plötzlich in das bürgerliche Leben eintreten sollte, aus der Unselbständigkeit in die Freiheit, in einen Zustand, wo er seine Überzeugung geltend machen darf. Dazu würde die Kraft wohl fehlen; wenn er auch eine Überzeugung hätte, würde er nicht im stande sein sie geltend zu machen.

So viel im allgemeinen über die dritte Periode. Ehe wir nun zur Behandlung der einzelnen Perioden übergehen, noch eine Bemerkung. Unsere Abschnitte sind zwar aus der Natur der Sache hergenommen, aber wir sind dabei von verschiedenen Beziehungen ausgegangen, so wäre es wunderbar, wenn die Punkte von den verschiedenen Beziehungen aus immer sollten zusammentreffen und das Ende der Erziehung für alle gleichzeitig sein. Diese doppelte Ungleichmäßigkeit wollen wir uns also vorbehalten. Es wird natürlich sein, daß die verschiedenen Perioden in Beziehung auf die verschiedenen Personen später oder früher anfangen und enden; auch die Differenz der Stände wird hier oft mitbestimmend sein; die Zeit der Aufnahme in die christliche Kirche wird nicht unter allen Umständen mit dem Anfang der dritten Periode zusammenfallen, bisweilen das eine, bisweilen das andere später eintreten. Hierüber wird, wenn wir bei der Behandlung der einzelnen Abschnitte auf die verschiedenen Beziehungen kommen werden, das Nähere zu sagen sein.

Erste Periode der Erziehung.

Erziehung des Kindes rein innerhalb der Familie.

Einleitung. Grenzpunkt. Verhältnis zur zweiten Periode. Form. Einteilung.*)

Die erste Periode haben wir als in jeder Beziehung propädeutische charakterisiert, und zugleich so, daß sie ganz und gar in das Innere der Familie hineinfällt. Sie soll begrenzt werden durch das Eintreten des

---

*) Vorles. 1820/21. Eigenhändig von Schleierm. auf einem Zettel: Der Anfangspunkt ist die Geburt; Umfang die Kinderjahre; Grenze erstes Eintreten der Geschlechtsdifferenz in das Bewußtsein durch gegenseitiges Abstoßen; Charakter propädeutisch zur Bildung des Gehorsams, der in der zweiten am meisten regiert und in der dritten dem Willen Platz macht. — Mehr auf die Erhaltung gerichtet, als auf die Entwicklung. — Von Natur durch den Instinkt an das Haus gewiesen. Übergang durch Ammen in die französische Art, von da in die platonische. Der Grund der letzteren in der Voraussetzung angeborener Stufendifferenz, die aber nicht angeerbt ist. Allein das Verhältnis der Intelligenz zur Sinnlichkeit entwickelt sich noch nicht, sondern nur organische Talente. Und wenn es sich auch entwickelte, könnte es nicht erkannt werden. Auch kann der Naturzusammenhang zwischen Eltern und Kindern nicht durch das vaterländische Gemeingefühl ersetzt werden. Der Übergang aber zur öffentlichen Erziehung muß vorbereitet werden, welches

Zöglings in einen solchen Zustand, in welchem die Erziehung zugleich eine öffentliche ist, also wie es jetzt steht durch das Eintreten in die Schule. Wir werden natürlich in den verschiedenen Ständen große Differenzen finden. Denn in den Familien, wo man sich mit den Kindern mehr beschäftigen kann, wird die Erziehung länger innerhalb des Hauses selbst fortgesetzt werden; wo aber die Eltern ganz in ihrer Berufsthätigkeit aufgehen, wie in den niederen Klassen bei Gewerbsleuten, und nicht das Vermögen haben sich Hilfe zu verschaffen, da kann auch weiter keine vorbereitende Erziehung stattfinden, und es ist natürlich, daß der Eintritt in die öffentlichen Anstalten früher erfolgt. Wir können also einen allgemeinen Grenzpunkt, der durch ein gewisses Alter bezeichnet wäre, nicht festsetzen. Abstrahieren wir nun auch von der Zeitbestimmung, so wissen wir doch, was dieser Periode eignet. Sie ist als propädeutische die Grundlage der folgenden; die eigentlich pädagogischen Einwirkungen auch in Beziehung auf die Ausbildung der Fertigkeit treten zuerst auf fragmentarische Weise ein; und wenn sie gleich absichtlich vorkommen und eine Regel ihnen zum Grunde liegt,

---

ohne Störung nur geschehen kann bei gehöriger Durchdringung des häuslichen und öffentlichen Lebens. — Die Beziehung auf die drei Hauptrichtungen ist noch sehr beschränkt. Es kann noch im eigentlichen Sinn weder religiöse noch bürgerliche Erziehung geben. Aber doch entwickelt sich das religiöse Bewußtsein, wenn es in der Familie regiert; und je mehr sich in dieser der Volkscharakter durch die Sitte spiegelt, leben sich auch die Kinder hinein, nur unbewußt. Auch eigentliche Erziehung zum Erkennen giebt es noch nicht, wiewohl die Fortschritte hier am größten sind und größer als je hernach. Der Charakter ist also so zu fixieren. Die positive Seite ist ursprünglich auf die Erhaltung dessen gerichtet, was entwickelt ist, woraus die weitere Entwicklung von selbst erfolgt und also die Sorgfalt für die Erhaltung sich steigert. Die Entwicklung ist ein Werk des Lebens, und die unterstützenden absichtlichen Einwirkungen treten nur einzeln auf, in Masse bleiben sie der zweiten Periode aufbewahrt. Daher gehört auch in diese erst der positive Gehorsam. Der Gehorsam gegen Verbote ist aber auch hier wesentlich, da den Menschen der Instinkt sehr bald verläßt.

Da die Entwicklung bis zum Ende der Kinderjahre so bedeutend ist, müssen wir uns die Periode teilen, da schwerlich alles nach einer Regel kann behandelt werden. Einen Abschnitt dazu giebt a. Sprachfertigkeit. Freilich nicht bestimmt zu begrenzen, da die Gewalt über die Sprache das ganze Leben hindurch zunimmt. Der wesentliche Punkt aber ist, daß sie durch die Sprache der Begriffe fähig werden und dadurch der Gehorsam möglich ist. (Wiewohl er leider immer der falschen Dialektik der Kinder bloßgestellt bleibt.) Es kann also eine wesentlich verschiedene Behandlung eintreten in jedem Gebiete, wo sie Begriffe erhalten. b. Entwicklung des Assimilationsprozesses; der Zeit nach ziemlich mit jenem zusammenfallend, bedingt durch die Zahnbildung. Erst wenn ein Kind die gewöhnlichen menschlichen Nahrungsmittel vertragen kann, ist sein äußeres Leben in selbständige Berührung mit der ganzen Natur gebracht. Für diesen ersten Abschnitt haben wir vornehmlich zwei Fragen zu beantworten, 1) Was ist Gegenstand der Erhaltung? und 2) was vertritt die Stelle des Gehorsams und bereitet ihn vor? ad 1. Der Geist verbirgt sich noch. Verstand ist an die Sprache gebunden. Liebe zeigt sich zuerst. Außerdem nur die durch die Organe bedingten Sinne.

so bilden sie doch noch kein organisches Ganze, sondern sie sind der freien Wechselwirkung des Lebens unterworfen. Es ist das Charakteristische dieser Periode, daß sich die absichtlichen pädagogischen Thätigkeiten bloß dem freien Leben anschließen, der freien Einwirkung der Familie; also wird auch der eigentliche bestimmte Unterricht, der sich nach den verschiedenen Gegenständen in verschiedene Zweige teilt, ausgeschlossen; denn dieser verlangt Ordnung, und Ordnung eine bestimmte Einteilung der Zeit, einen geregelten Gang. Dies soll nicht dominieren in der ersten Periode. Es ist demnach auch hier eine so bestimmte Unterscheidung zwischen den mehr unwillkürlichen und den mehr absichtlichen Einwirkungen gar nicht zu machen, das Zusammenleben ist eine Indifferenz gegen beides, und in diesem entwickeln sich allmählich die absichtlichen Thätigkeiten aus den unwillkürlichen. Der Grund hievon läßt sich leicht einsehen. Nämlich es soll erst aus dem Zusammenleben, in welchem sich die Einzelheit der Individuen manifestiert, die Kenntnis der verschiedenen Individuen entstehen, die nachher der Organisation der absichtlichen Thätigkeiten zum Grunde liegen muß. Eben deswegen kommt auch für die ganze Art des Zusammenlebens nichts anderes vor als geselliges Verkehr mit der Jugend, auch insofern es von seiten der Erziehenden mitteilende Äußerung ist. Es ist alles aus dem Hauptgesichtspunkt zu betrachten, daß das Zusammenleben mit den Kindern gleichsam ein leben-helfen sein soll, ein unterstützendes entwickelndes Zusammenleben, aus dem sich erst die Prämissen zu einer bestimmten Organisation absichtlicher Thätigkeit in der zweiten Periode entwickeln müssen. Da nun aber hier die Basis aller folgenden absichtlichen Einwirkungen ist, so wird eine vollkommene Organisation der Erziehung in der folgenden Periode nur möglich sein, wenn gleich ursprünglich das Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Zögling sich richtig gestaltet hat; im entgegengesetzten Fall müssen Einwirkungen eintreten, welche den Zweck haben die gemachten Fehler wieder aufzuheben. Im strengsten Sinn sollte die Theorie wie das Leben frei sein von einer solchen Notwendigkeit früher Versäumtes und Verfehltes nachzuholen und zu verbessern. Nun tritt uns aber überall in der Wirklichkeit die Unvollkommenheit der menschlichen Dinge entgegen, und wir müssen daher gleich bevorworten, daß wir in der zweiten Periode immer darauf Rücksicht zu nehmen haben, daß Thätigkeiten, welche die Fehler der früheren Periode wieder gut zu machen haben, notwendig werden, und daß die Aufgabe entsteht nachzuweisen, wie solche Thätigkeiten einzurichten seien. Dies gilt aber nicht nur von der zweiten Periode in Rücksicht auf die erste Periode, und von der dritten Periode in Rücksicht auf die zweite, sondern auch von der zweiten Hälfte in Rücksicht auf die erste Hälfte der ersten Periode.

So haben wir es hier zu thun mit der Periode der Kindheit, begrenzt durch das Eintreten in die eigentlich organisierte Erziehung, die ihrem wesentlichen Charakter nach öffentlich ist. Nun aber ergab sich uns in Rücksicht hierauf ein Unterschied zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht, indem wir sagten, für die Knaben liege es in der Natur der Sache, daß sie in ein gemeinsames Leben größeren Stils als die Familie bietet, eintreten: das weibliche Geschlecht dagegen müsse die Repräsentation der großen Lebensgemeinschaft in der Familie finden; die öffentliche Erziehung der Töchter auch in Beziehung auf Entwicklung der Fertigkeit sei Sache der Not. Dennoch ist im Umfang dieser Periode, da sie eben die Kindheit umfaßt, kein wesentlicher Unterschied zu machen zwischen beiden Geschlechtern. Auch für die Mädchen, wenn sie auch nicht in eine öffentliche Erziehungsanstalt nach Beendigung der ersten Erziehungsperiode eintreten, muß ein Abschnitt sein, wo die bloß fragmentarischen Einwirkungen aufhören und die Erziehung eine zusammenhangende wird. Wenn dann auch diese innerhalb der Familie beginnt und fortgesetzt wird, so wird freilich der Übergang aus der ersten in die zweite Periode für die Mädchen mehr allmählich sein, indessen für die Behandlung der Sache macht dies keinen Unterschied.

Können wir nun die erste Periode als einen nach demselben Gesetz ununterbrochen fortgehenden Abschnitt der Erziehung konstruieren, oder giebt es auch in ihr wieder einen in der Natur der Sache begründeten Abschnitt, auf den wir Rücksicht zu nehmen haben? Die Frage entsteht uns natürlich aus der bisherigen Stellung der Aufgabe. Wir wollten die Erziehung unter der Form der allmählichen Entwicklung betrachten, fanden aber mit Rücksicht auf die Teilung der Gesellschaft eine Teilung in Perioden notwendig. Nun bietet auch die physische Entwicklung Abschnitte dar; und ein Punkt von der größten Bedeutung in Beziehung auf die physische Entwicklung tritt schon in der ersten Periode uns entgegen, der einen Abschnitt bezeichnet, weil ein ganz anderes Verhältnis sich bildet und ganz andere Mittel für das Zusammenleben möglich werden nach demselben als vorher, nämlich die Aneignung der Sprache. Jedem muß gleich klar sein, daß eine viel größere Sicherheit und Bestimmtheit im Zusammensein mit den Kindern stattfinden kann, sobald ihnen die Sprache gegeben ist, weil wir von da an weit sicherer wissen ihre Äußerungen auszulegen, und weil die Sprache dann in das System der Wechselwirkung eintritt, während sie vorher nur Reizmittel war, also einseitige Einwirkung. Natürlich erfolgt die Aneignung der Sprache auch nicht plötzlich, sondern allmählich, aber doch in einem bestimmten Zeitraum. Als Thatsache betrachtet mögen auch hier große Verschiedenheiten vorkommen, besonders unter zwei entgegengesetzten Formen. Manche Kinder fangen zeitig an das Sprechen im

einzelnen zu versuchen, aber es vergeht eine längere Zeit, ehe sie zur zusammenhangenden Äußerung gelangen. Andere enthalten sich der Versuche zum Sprechen viel länger, und begnügen sich mit Zeichen: aber dann geht die Entwicklung bis zur zusammenhangenden Aneignung der Sprache sehr schnell vor sich. Das sind offenbar schon charakteristische Verschiedenheiten, und man kann sagen, daß dies die erste Thatsache ist, woran sich solche auf bestimmte Weise manifestieren. Nun ist hier das noch zu bemerken: das Faktum selbst, daß die Kinder beginnen sich die Sprache anzueignen, ist in seinen ersten Anfängen von zweideutiger Auslegung. Man muß zweierlei unterscheiden. Erstens die organische Operation die artikulierten Töne hervorzubringen, oder die leibliche Seite der Sprache; zweitens diese Operation mit der des Vorstellungsvermögens, des Bewußtseins zu verbinden, oder die geistige Seite der Sprache. Nun können viele Versuche, welche die Kinder zum Sprechen machen, bloß das erste sein ohne das zweite, und es giebt offenbar eine Ungleichmäßigkeit der Entwicklung in Beziehung auf die beiden Momente, aus denen die ganze Operation zusammengesetzt ist. Die organische Operation kann bei manchen Kindern schon bis zu einem Grade der Fertigkeit vorgerückt sein, während die andere Seite noch ganz in Verwirrung ist; mit der Fertigkeit, artikulierte Töne hervorzubringen, ist noch nicht gegeben eine Einheit in der Operation des Bewußtseins, die sich in der Sprache durch die Bildung eines Satzes manifestiert. Dazu kommt noch ein drittes: das Auffassen des Mechanismus der Sprache selber, wodurch das Verhältnis der Sprachelemente in der Bildung eines Satzes bestimmt wird, Beugungen der Wörter, das Grammatische überhaupt. Wenn wir nun die ganze Operation in dieser Gliederung betrachten, so sehen wir freilich, daß sie nichts Momentanes sein kann. Was ist aber der Hauptpunkt? Die Auffassung des zuletzt genannten Mechanismus der Sprache, des grammatischen Organismus, können wir nicht als den Punkt bestimmen, der die Grenze zwischen zwei Abteilungen in dieser Periode bezeichne, da viele Menschen nie damit zustande kommen. Ebensowenig kann die organische Operation, die Bildung artikulierter Töne in der Sprache, welche die Kinder hören, einen Abschnitt begründen; denn wenn wir die reine organische Operation getrennt von dem zweiten Element annehmen, so wäre das wohl ein bedeutender Abschnitt für einen Papagei oder Star, aber nicht für ein Kind. Wir bleiben daher bei dem zweiten Element, Entwicklung der Operation des Bewußtseins bis auf den Punkt einen Satz zu bilden und diesen in der Sprache auszudrücken; und dies, aber immer im Zusammenhang mit der organischen Operation gedacht, ist uns der eigentliche Grenzpunkt, von dem die propädeutische Thätigkeit einen anderen und viel bestimmteren Charakter annimmt, weil nun eben erst das bestimmt Menschliche

als ein höheres Mittel der Gemeinschaft, als das bestimmte Zeichen des Zusammenlebens eintritt. Vor Aneignung der Sprache bis auf diesen Punkt ist die Gemeinschaft etwas Unsicheres. Ehe dieser Punkt herbeigekommen ist, giebt es für die Erzieher keine Sicherheit des Verständnisses, ob und wie die Kinder die Einwirkungen aufgenommen haben; ebensowenig Sicherheit der Auslegung, ob sie die freien Lebensäußerungen der Kinder richtig auffassen.

Erster Abschnitt der ersten Periode.

Erziehung des sprachlosen Kindes.

I. Der erste Abschnitt für sich betrachtet.

Wenn wir den eigentlichen Gehalt des ersten Abschnittes dieser Periode uns wollen vor Augen stellen, so müssen wir zunächst auf den Anfangspunkt der Erziehung zurückgehen.

Als den Anfangspunkt können wir nur die Geburt setzen. Was die Mutter vor der Geburt zu beobachten und zu thun habe, darüber können wir vom pädagogischen Standpunkt aus nichts bestimmen. Es ist freilich von großem Einfluß auf das Kind, wie die Mutter während der Schwangerschaft lebt: allein das unterliegt rein sittlichen Regeln, und näher medizinischen.

Was geht nun mit dem Kinde für eine Veränderung vor durch die Geburt? Das Leben war schon vor der Geburt in ihm, auch in der Form der willkürlichen Bewegung; auch ein Ernährungsprozeß ist schon da gewesen, doch so, daß dabei das Kind ganz im Zustande der Passivität war. Was aber von der Geburt an einen ganz anderen Gang einschlägt und ganz neu ist, das sind die Funktionen der Respiration und des Blutumlaufes; jene war vorher gar nicht da, dieser war ein anderer, denn es bestand eine Kommunikation der zwei Herzkammern, die nun aufhört. Jetzt tritt also die eigene Thätigkeit ein, die wir aber nicht als eigentliche Freiheit bezeichnen können. Dies betrifft die rein physische Seite des Lebens. — Das Wesentliche aber ist, daß das Kind mit der ganzen umgebenden Welt in Verbindung tritt, es wird an die Luft und an das Licht geboren. Vorher gab es keine Kommunikation, als die von der Mutter ausging; jetzt nimmt das Kind für sich selbst Einwirkungen aus der umgebenden Welt auf.

Gehen wir nun in die nähere Betrachtung der äußeren physischen Seite der Lebensentwicklung ein, so haben wir zweierlei zu erwägen. Erstens die Unterstützung des Lebens und die richtige Entwicklung der anfangenden Selbstthätigkeit, soweit sie einer Unterstützung bedarf; und zweitens, ob und wie eine pädagogische Einwirkung notwendig ist, um das richtige

Maß herzustellen in Bezug auf die Einwirkung, die das Kind aus der umgebenden Welt erfährt.

Die erste und wesentliche Unterstützung ist die Ernährung durch die Muttermilch. Wenn wir nun nicht wüßten, daß der natürliche Gang oft gestört wird durch Anomalien des Gesundheitszustandes, so würde hier nichts zu sagen sein als etwa, wie lange die Ernährung durch die Muttermilch dauern, und wann die Ernährung durch vegetabilische und animalische Stoffe eintreten solle.*) Da uns aber die Erfahrung gegeben ist, so müssen wir auch die Ausnahmen betrachten, und fragen, was in einem solchen Fall zu thun ist. Zuerst müssen wir es ethisch ganz verwerflich finden, wenn von Anfang an willkürlich der natürliche Gang der Ernährung gestört wird; denn dadurch wird das Grundverhältnis zwischen Mutter und Kind alteriert, und die erste physische Basis der Liebe wird hinweggenommen. Zu gleicher Zeit kann man sich schwer denken, daß der natürliche Gang gehemmt werden könnte, ohne daß auch das Zusammensein der Mutter mit dem Kinde geschwächt würde, worin doch so viel liegt für die Entwicklung der körperlichen und geistigen Thätigkeiten. Es würde ein Mangel an Einwirkungen der Mutter eintreten; wie dieser Mangel späterhin ersetzt, der Nachteil ausgeglichen werden könnte, ist schwerlich zu sagen. — Wenn aber die Mutter außer stande ist selbst zu säugen, so bietet sich zweierlei dar, erstens die Substitution anderer Muttermilch, oder zweitens die Substitution anderer Nahrungsmittel. Die medizinische Seite der Sache, die Entscheidung der Frage, welche Ernährung der Gesundheit zuträglich sei, lassen wir dahingestellt, die Ärzte selbst sind in dieser Beziehung nicht einig. Die Sache hat aber auch eine pädagogische Seite. Es ist das Verhältnis zwischen Mutter und Kind ein ursprünglich ganz individuelles, für welches durchaus kein Ersatz gegeben werden kann. Ließe sich der Mutter eine Person substituieren, die ihr in jeder Hinsicht ähnlich wäre, aus demselben Stande, von derselben Konstitution, so wäre die Differenz ein Minimum. Das ist aber fast nie der Fall. Gewöhnlich sind die Ammen, die sich dazu hergeben, aus dem niederen Stande, Mütter außerehelicher Kinder, und diese haben schon eine Präsumtion ihrer Sittlichkeit gegen sich. Solche Personen von geringer Bildung und relativer Roheit sind gewöhnlich starken Gemütsbewegungen unterworfen. Der nachteilige Einfluß, den Gemütsbewegungen: Ärger, Schreck, auf die Milch haben, welche die Kinder bekommen, ist nicht zu verkennen. Hier ist also physisch viel schon zu beachten. Die Milch

*) Vorles. 1820/21. Man nimmt gewöhnlich an, daß die Mutter das Kind so lange säugen soll wie sie es in sich getragen hat. Allein hier kommt auch der Gesundheitszustand in Betracht, worüber der Arzt zu befragen ist.

einer Amme ist zwar mit der Milch der Mutter in genauester Analogie, aber wenn nun die Alterationen ungesunde Milch hervorbringen, so fragt sich, ob nicht die Substitution einer anderen Mutter bedenklicher ist als die Substitution anderer Nahrungsmittel. Wenn aber dies ein Faktum ist, daß Gemütszustände auf die Milch einwirken, so möchte man voraussetzen, daß durch die Milch auch die Anlage zu gewissen Gemütszuständen in das Kind übergeht. Die Hypothese liegt nahe; es kommt auch von dieser Seite die Erfahrung hinzu. Die Ammen vertreten in vielen Fällen auch in geistiger Hinsicht die Stelle der Mutter, es werden die Kinder den Ammen ähnlich, gewisse Züge nehmen sie von ihnen an; solche physiognomische Indikationen sind gewöhnlich auch pathognomische, daß sich auch im Inneren eine Ähnlichkeit entwickelt auf dem psychischen Gebiet. Geht man von dem Standpunkt psychologischer Aristokratie aus, dann wird die Sache noch bedenklicher. Von dem Punkt an, wo die Individuen zur Reife gekommen sind, also auch wo Frauen Mütter geworden, ist die von der Geburt an mitgegebene Beschränkung der ethischen Entwicklung fixiert; eine gewisse Beschränkung im Ethischen ist aber bei solchen Frauenzimmern, die gewöhnlich Ammen werden: so fragt sich, ob nicht auch diese Beschränkung sich mit fortpflanzen kann. Wenn wir von den einzelnen Fällen, wo Kinder durch Ammen ihre Nahrung bekommen, absehen und die Sache im großen betrachten, so bestätigt die Erfahrung auch diese Vermutung. Vergleichen wir die verschiedenen Klassen der Gesellschaft, so finden wir vielfach ethische Beschränkung, die sich zum Teil auf die folgende Generation fortpflanzt. Zwar trägt die Erziehung in ihrem Verlauf selbst viel dazu bei, aber man kann nicht leugnen, daß auch die erste Periode der Erziehung einflußreich ist; und es ist wenigstens keine Sicherheit gegeben, daß sich nicht könnte eine Anlage zur Beschränktheit und Gemeinheit auf diesem Wege entwickeln, der man später entgegenarbeiten müßte. Wenn wir bedenken, daß der natürliche Ernährungsprozeß die Fortsetzung der unmittelbaren Lebensgemeinschaft zwischen Mutter und Kind ist, und daß die Ähnlichkeit des Kindes mit der Mutter in dieser Lebensgemeinschaft ihren Grund hat, so wird doch, wenn die Amme die Ernährung übernimmt, auch eine Lebensgemeinschaft zwischen ihr und dem Säugling stattfinden, und diese Gemeinschaft möchte dann, wenn auch nicht in einem so hohen Grade wie in dem unmittelbaren Verhältnis, Einfluß auf die ganze Entwicklung haben. Von dieser Seite angesehen erscheint es als ein gewagtes Unternehmen, freilich nicht unter allen Umständen gleich, nach Maßgabe der Differenz zwischen Mutter und Amme mehr oder weniger nachteilig. Nun aber ist noch dies zu bedenken, daß das Zusammensein des Kindes mit der Mutter offenbar dadurch geschwächt wird; daher auch eine Teilung der Liebe, die sich aus diesem Zusammensein entwickelt. Niemand kann leugnen, daß, so lange die Periode

der Ernährung durch die Muttermilch dauert, die Amme die erste Stelle und die Mutter die zweite einnimmt; erst allmählich kehrt sich das Verhältnis wieder um. Nun kann man nicht wissen, welche Fälle eintreten, die ein schnelles Trennen des Kindes von der Amme nicht gestatten, und die es verhindern, daß das Verhältnis sich wieder umkehre, wenigstens so schnell als es nötig und wünschenswert ist. Wo die Mutter länger im Hintergrunde bleibt, muß auch ihr Einfluß auf den nächsten Abschnitt der Erziehung dadurch leiden. Hier haben wir eine Menge von geistigen Momenten, die einzeln und an sich unbedeutend erscheinen mögen und keine positive Entscheidung geben, aber doch Bedenken erregen und gegen die Stiftung eines solchen Verhältnisses sprechen. So fragt sich:

Hat der andere Fall, die Ernährung des Kindes ohne Muttermilch, mehr oder weniger gegen sich? Hier ist offenbar von geistiger Seite nichts aufzubringen; es müßte denn jemand die Hypothese aufstellen, daß ein Kind, ohne Muttermilch ernährt, auch nicht so schnell das Menschliche in sich entwickeln könnte. Die Erfahrung widerspricht dieser Hypothese aber sehr. Es ließe sich also bloß von physischer Seite etwas dagegen aufstellen. Offenbar ist nun jedes andere Nahrungsmittel dem ersten Zustande des Kindes weniger angemessen, und es muß daher mit großer Vorsicht verfahren werden. Allein diese Vorsicht hat man in seiner Gewalt, aber nicht die durch Gemütsbewegung alterierte Milch unschädlich zu machen. Wenn die Mutter nur dem Kinde so viel Zeit widmet, als sie ihm widmen würde, wenn sie selbst es nährte, wird sie es künstlich auch so erhalten können ohne wesentlichen Nachteil für die Gesundheit. Wir können als Ausnahme nur den Fall hinstellen, wenn der Arzt ausdrücklich für das Kind die Muttermilch verlangt, die Mutter diese aber nicht geben kann: dann mag eine andere Muttermilch substituiert werden. Dieser Fall tritt aber gewiß sehr selten ein. — Das ähnlichste der Muttermilch ist die animalische Milch; wenn man nur diejenige nimmt, die der Muttermilch am nächsten kommt, vermischt mit vegetabilischem Stoff, und unter Einfluß des Arztes die beste Sättigung des Kindes auswählt, so wird man allen Sorgen für die Gesundheit genügen, ohne einen nachteiligen Einfluß auf die geistige Entwicklung fürchten zu müssen.

Das nächste nach der Ernährung sind nun die Prozesse, die gleich bei der Geburt sich entwickeln, indem das Kind in den Zusammenhang mit der Atmosphäre kommt, die Respiration und der veränderte Blutumlauf. Hier entsteht gar nicht die Aufgabe, diese Prozesse zu unterstützen; denn so wie sie entstanden sind, gehen sie ihren Gang fort nach Maßgabe der Lebenskraft überhaupt, deren erste Manifestationen sie sind. Es ist nun aber allerdings durch die Geburt ein plötzlicher Übergang aus einem relativen

Maximum der Gleichmäßigkeit der Umgebung in einen unregelmäßigen Wechsel gegeben. Da scheint die Aufgabe zu entstehen für die sekundäre behütende, abwehrende pädagogische Thätigkeit; und es fragt sich, ob man nicht suchen muß den Wechsel der Umgebung, dem das Kind ausgesetzt ist, möglichst zu verhüten.

Eine zwiefache Anordnung der Erziehung tritt uns in dieser Beziehung entgegen, eine weichliche und eine derbere Behandlung der Kinder. Die weichliche ist diese, daß man den Wechsel der Umgebung auf die höchstmöglich nahe Ähnlichkeit mit der Umgebung vor der Geburt zu bringen und jeden Wechsel der Atmosphäre zu verhindern sucht. Die derbere Behandlung wird sich darin aussprechen, daß man, weil das Leben bestimmt ist in Wechselwirkung zu treten, und eben deshalb die bestimmten Prozesse da sind, dieses ganz der Natur selbst überläßt. Welche von beiden Maximen ist die richtigere, oder wenn es keine ist, wie kann man eine mittlere substituieren?*)

An und für sich betrachtet hört eigentlich der Mensch nie auf, sich seine eigene Atmosphäre zu bilden und seine eigene Temperatur; denn jeder Mensch ist vermöge seiner Ausdünstung von einem bestimmten Dunstkreis umgeben, der die äußeren Einwirkungen unterbricht, so daß die Umgebung nie ganz unmittelbar auf ihn wirken kann. Bei den Kindern ist das aber in einem viel höheren Grade der Fall, weil ihre Temperatur eine höhere, der Blutumlauf viel stärker ist. So hat die Natur schon gesorgt. Es fragt sich nur, inwiefern das gemeinsame Leben ein solches ist, daß es den Gang der Natur gewähren läßt, oder sind Störungen darin, die dies nicht zugeben und die zu berücksichtigen sind? Indem wir so die Frage unter gewisse Bedingungen stellen, sind wir schon auf dem Wege den schroffen Gegensatz zwischen jenen beiden Maximen auf bestimmte Weise zu vermitteln. Die allein richtige Verfahrungsart wird sich uns ergeben, wenn wir von der rein leiblichen Seite der Entwicklung absehen und nun

*) Vorles. 1820/21. Das zweite Moment, wodurch sich in Bezug auf das physische Leben der Zustand des Kindes nach der Geburt vom Zustande vor derselben unterscheidet, ist das Verhältnis zur Atmosphäre. Das Kind tritt durch die Geburt in den Zusammenhang mit der äußeren Welt; alle Bewegungen in ihr wirken auf das Kind ein. Hier beginnt die Differenz zwischen einer abhärtenden und verweichlichenden Erziehung. Es kann in dem einen wie in dem anderen die Grenze überschritten werden: man kann unstreitig ein Kind zu früh den Einwirkungen der Atmosphäre aussetzen, so daß die schwache Lebenskraft des Kindes noch nicht im stande ist den nötigen Widerstand zu leisten; man kann aber auch von Anfang an durch das Gegenteil den Grund zur Verweichlichung legen. Jeder bildet sich seine eigene Atmosphäre, seine Wärme; die Kraft dazu muß durch eine Notwendigkeit Widerstand zu leisten erregt werden. In welchem Maße aber jeder Widerstand leisten kann, läßt sich nur durch sorgfältige Beobachtung erkennen. Bestimmte Vorschriften können demnach nicht gegeben werden.

Die Entwicklung der leiblichen Seite des Lebens in der unmittelbarsten Verbindung mit dem geistigen betrachten, wobei uns der Gegensatz zwischen Spontaneität und Receptivität leiten mag.

Mit der Spontaneität beginnen wir. Die unmittelbare Selbstthätigkeit, wenn wir den Menschen in seiner vollkommenen Einheit betrachten, ist teils willkürlich, teils unwillkürlich, beim gebildeten Menschen aus dem Mittelpunkt des Lebens selbst bestimmt ausgehend. Dieser Gegensatz existiert aber in dem ersten Zeitraum der Erziehung noch gar nicht, indem die Willkür noch nicht existiert; man kann nicht eher von Willkür reden, bis der Prozeß, der den ersten Abschnitt der ersten Periode begrenzt, eingeleitet ist, die Aneignung der Sprache. Indes muß man dies im weiteren Sinne nehmen. Der eigentlichen Aneignung der Sprache geht eine pantomimische Verständigung voran, sich ausdrückend durch Bewegungen, Zeichen. Darin kann man zuerst die Willkür bemerken. In allem Vorhergehenden ist offenbar das, was wirklich seiner Natur nach Willkür ist, nur die Wirkung eines momentanen Reizes, dem kein Wollen zum Grunde liegt. Bei einem Zeichen aber muß man ein Wollen subintelligieren. Nun erscheint uns diese Entwicklung als allmählicher Übergang; sowie sich das Bewußtsein allmählich entwickelt, so auch zugleich die Willkür. Diese Entwicklung erfolgt von selbst. Was hat die Erziehung dabei zu thun, muß sie unterstützen oder zurückhaltend, hemmend wirken? Es ist offenbar, daß eigentlich beschleunigende Mittel zu diesem Übergange nichts thun können, ausgenommen daß man die bezeichnenden Bewegungen hervorlocke, um dadurch die Entwicklung des Bewußtseins zu befördern. Achten wir auf den Gegensatz zwischen der freien Wechselwirkung und der absichtlichen pädagogischen Thätigkeit, so müssen wir sagen: Wo nur das rechte Maß vom wirklichen Zusammenleben mit den Kindern in dieser Periode da ist, da wird schon das Bewußtsein und die Willkür hervorgelockt werden. Von selbst wird die Mutter das im Auge haben, die ersten Regungen des Bewußtseins auffassen und beschleunigen zu wollen, um danach leiten zu können. Der persönliche Einfluß der Mutter, der nichts ist als Ausdruck der Liebe, wird von selbst den Prozeß beschleunigen, eine absichtliche pädagogische Einwirkung außerdem ist nicht erforderlich. Die ersten Manifestationen des Bewußtseins und der Willkür finden wir also in diesen bezeichnenden Bewegungen. Allein diese Seite der Selbstthätigkeit ist der Empfänglichkeit untergeordnet; es muß erst die Empfänglichkeit im Kinde erregt sein, ehe das Bewußtsein erwachen und mithin sich manifestieren kann. Wir haben es hier mit etwas anderem zu thun, und müssen zunächst noch von den bezeichnenden Bewegungen absehen, und dasjenige aufsuchen,

was nicht in so unmittelbarer Beziehung zur Receptivität steht und dabei doch die Willkür kund thut.

Die Bewegungen der Extremitäten, der Arme und Beine, sind das erste Willkürliche. Nun ist offenbar, daß das Kind sich leicht infolge der willkürlichen Bewegungen Schaden thun kann; daraus entstand das System die Entwicklung dieser Bewegungen zu hemmen, was durch das Einwickeln und Einschnüren der Kinder geschieht, wovon man jetzt abgekommen ist. Niemand wird leugnen, daß es ein Fortschritt ist, den Kindern so bald wie möglich die Glieder frei zu lassen.*) Man ging von der behütenden, vorsichtigen Maxime aus; diese läßt sich jedoch nicht so pingui Minerva, wie lange Zeit Sitte war, anwenden. Es ist besser die Vorsicht darein zu setzen, daß man die Gegenstände, welche den Kindern gefährlich werden könnten, entfernt. Zuerst haben wir auf die freien Bewegungen der Hände zu sehen; das ist die reine Spontaneität, aber der Zweck, der zum Grunde liegt, ist die Receptivität, die Kinder greifen nach Gegenständen, um derselben sich zu bemächtigen, um diese auf sich wirken zu lassen. In dem Einsaugen der Nahrung tritt zuerst bestimmt die Lebensthätigkeit hervor, daran schließt sich die erste willkürliche Bewegung an, indem die Kinder alles, was sie ergreifen, zuerst an den Mund bringen. Da kann allerdings eine Behütung notwendig sein, und es lassen sich auch leicht Vorkehrungen treffen, daß sich die Kinder nicht Schaden zufügen, ohne daß man Arme und Beine unbeweglich macht. Dadurch wird nur der Entwicklungsprozeß gehemmt und der Exponent der Reihe vermindert, in der die Entwicklung fortschreitet, weil diese sich an Hindernissen bricht. — Die zweite willkürliche Bewegung bezieht sich auf die beliebige Ortsveränderung; es liegt darin teils die reine Freiheitsäußerung, teils

---

*) Vorles. 1820/21. Sobald ein Kind den freien Gebrauch seiner Gliedmaßen hat, so verrät das eine darin eine gewisse Anmut, das andere das Gegenteil. Ist dies nun angeboren oder kann durch die Erziehung darauf gewirkt werden? Eigentlich, müssen wir sagen, ist die Anmut eine natürliche, etwas, das sich mit den Bewegungen zugleich entwickelt; denn sie ist nur Darstellung der menschlichen Gestalt in der verschiedenen Bewegung, und ungraziöse Bewegungen sind fehlerhaft. Wo das Gegenteil der Anmut positiv heraustritt, da ist etwas Krankhaftes, sei es nun körperlich oder psychisch. Eine Menge von ungraziösen Bewegungen weisen auf organische Fehler, wo man also zu Hilfe kommen muß. Nicht früh genug kann das geschehen, das Auge dafür muß das ärztliche sein. Oft hat das Ungraziöse auch einen ethischen Grund, wogegen sich in dieser Zeit noch nichts thun läßt. Jedoch muß man darauf achten, sofern sich daraus die Eigentümlichkeit erkennen läßt. Alle ungraziösen Bewegungen sind entweder die Folge der Heftigkeit oder der Unbeholfenheit; und dies deutet auf eine Differenz des Temperaments hin. Für jede Temperaments-Verschiedenheit giebt es eine Schönheitslinie; weicht das Temperament von dieser ab, so kann man erkennen, zu welcher Temperamentseinseitigkeit die Kinder sich hinneigen; aber darauf einzuwirken muß man für spätere Zeit sich versparen.

die Absicht sich zu anderen Gegenständen hin zu bewegen. An diesem natürlichen Streben lockt man das Gehen hervor. Je länger nun die Beine eingeschnürt gewesen sind, desto mehr ist die Lust zum Gehen zurückgedrängt, und erst später und langsamer wird dann die beliebige Ortsveränderung möglich werden. Hier zeigen sich die ersten ursprünglichen Verschiedenheiten.*) Manche Kinder lassen die Zwischenstufe des Kriechens fast ganz unbenutzt, warten länger, fangen erst an sich zu bewegen, bis sie Kräfte genug haben gleich ordentlich zu gehen. Andere bedienen sich der Mittelstufe, sind aber hernach schwer zu vermögen diese Gewohnheit abzulegen. Man hat eine Hilfe ersonnen, die Kinder in eine solche Lage zu bringen, daß ihnen jede andere Bewegung als das Gehen unmöglich ist und wodurch sie zugleich vor Schaden behütet sind, die sogenannten Laufbänke; man ist aber auch hievon schon wieder zurückgekommen. Es wird auch dadurch der Zusammenhang der Bewegung mit dem ersten natürlichen Impuls aufgehoben, die Bewegung hat keine Freiheit, es ist ein widernatürlicher Zustand. Das beste ist dies, daß man die Kinder sich selbst frei bewegen läßt; die beschleunigenden Thätigkeiten liegen bloß im natürlichen Verhältnis des Kindes zur Mutter und Wärterin. Wenn das Kind anfängt sich frei zu bewegen, zu kriechen, so reize die Mutter oder Wärterin dasselbe rein spielend, sich nach bestimmten Gegenständen hin zu bewegen, auch so, daß sie sich selbst zum Gegenstand machen. — In diesem Zeitraum pflegen die Kinder viel getragen zu werden, und dies ist nötig, wenn sie ihren Ort verändern sollen; daran knüpft sich das Verlangen der Mutter zu versuchen, ob das Kind wohl schon die Füße benutzen kann ohne Hilfe der Arme und Hände; man wählt einen Mittelweg zwischen Tragen und Freilassen, man leitet die Kinder und bedient sich dann oft des Gängelbandes. Die natürliche Haltung des Körpers wird durch letzteres gefährdet. Man sieht oft noch in späteren Jahren eine krumme Haltung, ein Überhangen des Oberleibes; es stammt dies aus frühester Jugendzeit gewöhnlich her und ist eine Folge jenes Verfahrens an Tüchern und Bändern die Kinder zu leiten. Die Kinder beugen sich zur Erde, um die ihnen bequemere Bewegung mit Händen und Füßen zu gehen zu versuchen; das Band, wodurch sie daran behindert werden sollen, reizt sie nur noch mehr sich zur Erde zu neigen: so entsteht die üble

*) Vorles. 1820/21. Da nun schon in der ersten Zeit der Entwicklung die Differenz der Temperamente sich nachweisen läßt, so muß man die Eigentümlichkeit genau zu erkennen sich bestreben; und es ist das Geschäft des Erziehers in dieser Hinsicht überwiegend beobachtend; zu große pädagogische Thätigkeit, die entwickeln und beschleunigen will, kann nur schädlich wirken; man thut leicht etwas hinzu zu dem, was dem Kinde von Natur gegeben ist, und weiß nicht, ob das der Eigentümlichkeit entspricht; man trübt die Reinheit der Entwicklung und verdirbt auch für die Folge die ganze Erziehung.

Gewohnheit. — Die richtige Kautel ist diese: Man darf nicht zu Beschleunigungen seine Zuflucht nehmen, welche das natürliche Verhältnis der Glieder in ihren Bewegungen alterieren. Denn dies ist nicht allein unschön, sondern auch ungesund. Und namentlich wird durch solche Bänder und Tücher, deren man sich zum Leiten der Kinder bedient, die Brust sehr leicht beschädigt, indem die Glieder, die mit dem Respirationsprozeß zusammenhangen, gepreßt werden.

Man möchte sich die Frage vorlegen, ob nicht die Kinder besser daran sind, die sich ganz selbst überlassen werden; und ob nicht das freie Spiel, das von der Liebe der Mutter und der nächsten Umgebung ausgeht, und das zu vielfacher Beschäftigung mit den Kindern und zur Einwirkung auf sie veranlaßt, einer Hemmung bedürfte? Allein das wäre auch wieder etwas Unnatürliches. Daß Mutter und Wärterin viel mit einem Kinde leben, hat auch einen großen fördernden Einfluß auf die geistige Entwicklung des Kindes. Es ist klar, daß Kinder infolge dieses Zusammenlebens sich weit schneller entwickeln. Das Zurückbleiben der Kinder niederer Stände bis zu einem gewissen Alter hat eben darin seinen Grund, daß man so wenig in ihrer ersten Kindheit mit ihnen lebte. Es kommt also vorzüglich darauf an, daß die natürlichen Verhältnisse nicht alteriert werden. Nur in der Wechselwirkung des Lebens ist die erste Entwicklung der Liebe und das Fundament aller sittlichen und der ersten geistigen Entwicklung. Das Isolieren wäre daher ein geistiges Einschnüren, weil die Intelligenz sich nur in der Leitung der Gesellschaft entwickelt.

Was vorher gesagt ist von der Hemmung der willkürlichen Bewegung durch Einschnüren, müssen wir noch von einem anderen Gesichtspunkte betrachten. Das Einschnüren gehörte mit zu der Bekleidung der Kinder. Es fragt sich:

Wie soll die Bekleidung der Kinder eingerichtet werden, wenn man als erste Bedingung dies stellt, daß die freie Bewegung der Kinder nicht gehemmt werden darf? Man ist auch hier in ein Extrem verfallen, indem man gesagt hat, es sei unnatürlich, die Kinder zu bekleiden; die Bekleidung sei nur durch den gesellschaftlichen Zustand und durch das Bedürfnis, sich gegen die Temperatur zu schützen, bedingt; bei den Kindern komme jenes nicht in Betracht, und dies sei überflüssig, da man sie ja schon in einer ihnen zuträglichen Temperatur halte. — Allein es ist hiebei noch etwas anderes zu berücksichtigen. Es ist ein gewisser Widerstand da, ein nacktes Kind anzufassen; es ist dies etwas Instinktartiges, und es fragt sich, warauf es beruhe. Offenbar wird durch die Berührung eine specifische Einwirkung hervorgebracht, gegen die wir uns wohl abstumpfen können, so daß wir sie nur dann fühlen, wenn in der Berührung eine Absichtlichkeit liegt; aber dennoch, mag dies nun magnetisch, elektrisch, galvanisch sein, es wird ein besonderes

Spiel des Nervenreizes durch die unmittelbare Berührung erweckt, den man gar nicht genau kennt, und vor dem man eine gewisse Scheu hat. Daher mag es wohl ganz natürlich sein, daß man die Haut des Kindes zunächst mit solchen toten Gegenständen umgiebt, die den natürlichen Lebensprozeß nicht hemmen. Sie sind zwar der natürlichen Absonderung, der Ausdünstung, nicht ganz angemessen, aber werden doch unschädliche Mittelglieder, die ihren Zweck vollkommen erfüllen, wenn man nur die Kleidung dem Stoff und der Form nach so wählt, daß sie den Prozeß der Haut nicht hemmt und die freie Bewegung verhindert.

Diesem analog ist alles, was zur Reinlichkeit gehört.*) Das Wesentliche ist, daß vermieden werden soll, daß fremdartige Stoffe den Menschen unmittelbar berühren. Hier finden wir einen großen Gegensatz, wenn man die Kinder sich selbst überläßt; beobachtet man sie im zweiten Abschnitt unserer ersten Periode, so zeigt sich bei einigen eine große Gleichgültigkeit in dieser Beziehung, bei anderen eine ordentlich pedantische Abneigung gegen die Unreinlichkeit. Es ist schwer zu entscheiden, wie dieser Gegensatz entsteht; aber Beobachtungen sprechen dafür, daß er nicht allein ein Werk der Gewöhnung ist; auch jener Pedantismus für Reinlichkeit geht nicht bloß hervor aus einer sehr pünktlichen, sorgfältigen Pflege des Leibes, sondern es scheint etwas Inneres zum Grunde zu liegen. Es zeigt sich auch hier eine natürliche Differenz, wie bei den freien Bewegungen. Man muß diesem Natürlichen bis auf einen gewissen Grad seinen freien Gang lassen, um das Kind in seiner Art und Weise kennen zu lernen.

Wir wenden uns nun zu dem mehr Geistigen auf Seiten der Spontaneität. Alles, was man hier anführen kann, geht aus von dem ursprünglichen Verhältnis der Mutter zu dem Kinde. Die Äußerungen der Liebe des Kindes gegen die Mutter sind das erste, was hier vorkommt. Das Geistige geht hier freilich aus der Indifferenz zwischen Geistigem und Leiblichem hervor; das Ernährungsgeschäft bindet das Kind an die Mutter, es ist die Fortsetzung des früheren gemeinsamen Lebens. Auch in diesem ursprünglichen Sein des Kindes muß Geistiges liegen, denn Affekte der Mutter haben Einfluß auf den Fötus,

---

*) Vorles. 1820/21. Wenn sich ein Kind ganz wohl befindet, aber ganz schmutzig ist, so ist das ein schlimmes Zeichen und nie zu übersehen und zu vernachlässigen. Die Einwirkung der Atmosphäre, so wichtig für die Lebensentwicklung, wird dadurch gehindert. Dagegen kann zunächst eigentlich nur medizinisch gewirkt werden, indem man der Haut die gehörige Reizbarkeit zu geben sucht; das zweckmäßigste Mittel dazu ist das Baden. Es kann aber auch die Reinlichkeit übertrieben werden bis zur Empfindelei; dann muß man die Kinder mit solchen Gegenständen in Berührung bringen, die den Anblick des Schmutzes gewähren; an diesen Gegenständen müssen sie eine Thätigkeit üben, um sich gegen eine solche Verzärtelung zu schützen; wenn sie die Gegenstände von sich gethan haben, müssen sie aber sich alsbald wieder reinigen.

geistige Eindrücke, die auf die Mutter wirkten, ehe das Kind geboren war, wirken nach auf das Gemüt des Kindes. Eine Basis der Art ist immer vorhanden. Ebenso geht hernach die erste geistige Cirkulation vor sich, durch das Leibliche vermittelt: es sind die Blicke und Mienen der Mutter, sie erwecken das schlummernde Bewußtsein; die unwillkürlichen Pantomimen des Kindes als Nachahmung davon sind die ersten Äußerungen des erwachenden Bewußtseins. Hier haben wir den reinen Erfolg der Wechselwirkung, in der nichts Absichtliches liegt; von seiten der Mutter die natürlichste Äußerung, von seiten des Kindes die natürlichste Erwiderung.

Ist nun hier schon ein Ort, um eine absichtliche pädagogische Thätigkeit an dies rein natürliche Verhältnis anzuknüpfen? In Beziehung auf dies ursprüngliche Verhältnis allerdings nicht; vor Entwicklung der Sprache ist das Verständnis an dieses ursprüngliche, rein natürliche Verhältnis gebunden, und es könnte nur die Rede davon sein, daß allem, was die Mutter mit dem Kinde thut in dieser Beziehung, die Tendenz zum Grunde liegen müsse, die Sprache hervorzulocken. Nun ist aber das Verhältnis zwischen Mutter und Kind kein ausschließendes, sondern das Kind gehört der ganzen Familie an. Es soll sich eine Gemeinschaft der Liebe entwickeln zwischen dem Kinde und den übrigen Gliedern der Familie, deren Centrum die Mutter ist mit ihrer Liebe und der daraus hervorgehenden Thätigkeit. Wenn sich in der Familie alles rein sittlich gestaltet, so wird auch ganz von selbst die Wechselwirkung zwischen der ganzen Familie und dem Kinde zustande kommen und die Entwicklung des Kindes unterstützen und fördern. Es giebt noch etwas, was dieser Entwicklung zu Hilfe kommt, nämlich das sich allmählich, aber von innen heraus entwickelnde Gedächtnis, das Anknüpfen des gegenwärtigen Moments an den vorangegangenen analogen. Ohne dieses würde alles rein dem Zufall überlassen sein. Denn wenn die Mutter und späterhin auch die übrigen Familienglieder jedesmal neu wären und fremd, so würde sich gar keine Liebe erwarten lassen. Es bereitet sich auf diesem Wege auch allmählich vor die Setzung des Ich, freilich mit Aneignung der Sprache erst recht wirksam hervortretend. Da nun aber auch diese Entwicklung nur allmählich in der unmittelbaren Wechselwirkung hervortritt, so kann man rein technische Mittel nicht anwenden, sondern muß dies dem natürlichen Gang überlassen, bis die Sprache dem Kinde verständlich wird. Es ist aber auch dieser rein natürliche Gang der beste und sicherste; denn immer mehr und mehr zeigt sich die Erinnerung als ein Wiedererkennen der Personen; und wenn nur die Harmonie zwischen den Familiengliedern nicht gestört wird, so kommt das Kind vermöge seiner Liebe zur Mutter und vermöge des Verhältnisses anderer zu dieser, in ein Verhältnis der Liebe, das nach

und nach sich erweitert; es entwickelt sich so allmählich eine gemeinsame Liebe, und diese ist das Fundament aller Gesinnung und des ganzen sittlichen Daseins.

Wir finden nun aber in der Wirklichkeit auch in Kindern eine Abneigung, die sich oft sehr zeitig schon zu erkennen giebt; und doch sollte man nach dem Gesagten meinen, daß dies nicht vorkommen könnte innerhalb eines Kreises, in welchem alles auf sittliche Weise und harmonisch sich gestaltet. Es läßt also eine solche frühzeitig sich manifestierende Abneigung auf Fehlerhaftes in der Familie selbst schließen; dies aber macht jedesmal eine Gegenwirkung notwendig. Die erste Gegenwirkung wird auch hier durch Fehlerhaftes hervorgerufen. Nur müssen wir unterscheiden Abneigungen, die rein momentan sind, dann solche, die rein permanent sind. Nur die ersteren sind die gewöhnlichen, letztere sind selten. Wenn sich in dem Kinde eine permanente Abneigung gegen eine Person zeigt, so denkt man gewöhnlich, daß diese dem Kinde etwas zu Leide gethan habe, und daraus sei die Abneigung entstanden. Das ist aber wohl nicht richtig; es müßte denn sein, daß das Übelthun oft wiederholt wäre. Das Gedächtnis ist noch nicht so fest, daß einzelne Eindrücke, die im Widerspruch stehen mit der Totalität des Lebens, sich so fixieren könnten. Auch die Persönlichkeit des Kindes ist noch nicht so entwickelt, daß eine solche Abneigung sich etwa als Akt eines Rachegefühls kund thun sollte. Es muß also dieser Abneigung etwas Physisches zum Grunde liegen. Gegen Personen, die zur Familie gehören, entwickelt sich wohl selten eine permanente Abneigung, sondern nur gegen solche, die der Familie beigesellt sind; und da sind es physische Eindrücke, die sich immer wiederholend die Abneigung erregen, etwas Instinktartiges; es ist die von einem Einzelnen ausgehende atmosphärische Einwirkung, und diese gestaltet sich als rein physische Antipathie. Das ist freilich ein Übel. Besser ist es, wenn ein solcher Fall nicht eintritt. Wenn man diese unwillkürliche Abneigung auch nicht als Keim der Schuld ansehen kann, so ist es doch die Basis dazu; es entsteht daraus die Gewöhnung an ein solches Verhältnis der Antipathie, woran sich alles, was später von Persönlichkeit und Selbstsucht ausgeht, anreiht und fortleitet. Daher ist es sehr ratsam, dies doch zu beachten und womöglich zu vermeiden. Mit Sorgsamkeit sehe man zu, ob das Kind häufig wiederkehrende Zeichen der Abneigung gegen Personen, mit denen es öfter in Berührung kommt, von sich gebe. Wenn man es dennoch nicht abändern kann, so ist dies anzusehen als das erste Schicksal, was in das Leben des Kindes eintritt. Es wäre aber Verweichlichung, gleich ein solches Verhältnis, an welches sich die Antipathie anschließt, etwa mit den Bedienten, aufzuheben. Da dasjenige, was Abneigung erregt, fortwährend dem Menschen im Leben entgegentritt und ein Element ist, woran man sich zu gewöhnen hat, so

ist es nicht Aufgabe alles Unangenehme zu entfernen, sondern das rein Physische durch das Geistige zu besiegen; und so hat man auch hier die Person, welche Abneigung erregt, in den Komplexus der Gesamtliebe hineinzuziehen.

Die momentanen Abneigungen sind von ganz anderer Art, sie haben ihren Grund immer darin, wie ein Kind eine Lebenshemmung, die ihm widerfährt, auf den Einzelnen bezieht. In diesem Zeichen der Abneigung manifestiert sich die Selbstthätigkeit, die sich aber auf Receptivität gründet. Bei welcher Seite soll man dies Verhältnis anfassen? Soll man die Receptivität fortwirken lassen? bloß die Rückwirkung dämpfen? oder umgekehrt? Wir haben uns den Kanon aufgestellt, daß jede hemmende Einwirkung bloß sekundär und nicht ursprünglich in der Erziehung sein darf: bei diesem Kanon bleiben wir auch hier stehen. Es ist ein Grundfehler in der Erziehung, wenn man die Kinder zu Äußerungen des Unwillens treibt und sie reizt, woraus eine Abneigung hervorgeht. Dahin gehören alle sogenannten Neckereien, die nie zu billigen sind. Es ist dies die erste wesentliche Versündigung, die man sich gegen die Kinder zu schulden kommen läßt, denn es ist eine Reizung zur Leidenschaftlichkeit und deren Ausdruck; an diesem finden Menschen häufig Wohlgefallen, und deshalb suchen sie diesen Ausdruck der Leidenschaft hervorzulocken. Nun aber ist dies Wohlgefallen ein unsittliches; die Äußerung, an der man Wohlgefallen findet, ist etwas Leidenschaftliches, von der gereizten Persönlichkeit Ausgehendes; will man nun auch eigentlich nicht die Leidenschaft als solche, sondern nur die Äußerung der Selbstthätigkeit, so ist es doch unsittlich an einer leidenschaftlichen Selbstthätigkeit seine Freude zu haben, und ebenso unsittlich eine solche hervorzulocken. Wir haben hiemit nicht sowohl eine positiv technische Erziehungsvorschrift gegeben, sondern nur die ethische Forderung ausgesprochen; wird hier die ethische Beziehung übersehen, so wird der erste Grundstein der Erziehung umgestürzt, und es werden dann hemmende Einwirkungen notwendig. Auch dies läßt sich wieder unter den Gegensatz bringen, der Verweichlichung auf der einen Seite, und der strengen Behandlung, der übertriebenen Abhärtung auf der anderen. Nämlich einmal, wenn man fortwährend die Kinder zu Äußerungen der Abneigung reizen läßt, aber dann, wenn sie der Leidenschaftlichkeit sich überlassen, mit Gewalt darein fährt und sie straft, um sie vor der Wiederholung leidenschaftlichen Ausbrüche zu bewahren: was ist das anders, als daß man sie abhärtet gegen die Einwirkungen selbst, welche den Ausbruch der Leidenschaftlichkeit hindern sollten; das Kind wird gegen die Strafe abgehärtet, und diese verliert ihre Wirksamkeit als pädagogisches Mittel. Das ist demnach die falsche Abhärtung. Auf der anderen Seite, Verweichlichung ist es, wenn man von der Maxime ausgeht, daß das Kind durchaus keine Lebens-

hemmungen erfahren darf. Denn späterhin ist es nicht möglich das Kind vor allen Lebenshemmungen zu bewahren; und durch die lange Behütung würde eine Unfähigkeit begründet dergleichen auf die rechte Art aufzunehmen. — Es muß also eine Behandlung in Anwendung kommen, wodurch das eine sowohl wie das andere vermieden wird. Es kommt doch schon in diesem ersten Abschnitt vor, daß die Kinder etwas fordern, was in sich unmöglich oder ihnen schädlich ist. Sie müssen in solchen Fällen doch eine Hemmung erfahren. An sich ist kein Unterschied zwischen diesen Hemmungen, welche von der Notwendigkeit geboten sind, und jenen willkürlichen, also verwerflichen; beides sind Hemmungen für die Kinder. Die notwendigen Hemmungen rühren von der Liebe her; diesen Kausalzusammenhang aber begreifen die Kinder noch nicht; es muß sich demnach in der Art, wie die Lebenshemmung ihnen widerfährt, die Liebe mit bekunden, die Hemmung muß von Zeichen der Liebe begleitet sein, und der Ausdruck der Liebe muß die Hemmung zum Teil aufheben. Mag nun eine Hemmung herrühren, woher immer, sobald sie nicht mehr vom Erzieher dem Kinde erspart werden kann, sondern die Einwirkung darauf sich beziehen muß, daß das Kind die Hemmung erdulde, so wird, wenn nur in dieser Einwirkung recht klar die Liebe hervortritt, die Hemmung in dem Kinde keine einseitige Gegenwirkung hervorrufen, sondern Liebe erwecken. Auf diese Weise kann auch keine momentane Abneigung gegen die nötigen Versagungen entstehen.

Wir haben nun zweitens zu sehen auf dasjenige in der Spontaneität, was sich nicht unmittelbar aus der Liebe, sondern mehr aus den sinnlichen Affektionen der Lust und Unlust entwickelt. Gehen wir auf den ersten Lebensanfang zurück. Hier fängt alles an mit dem Bedürfnis und der Befriedignng des Bedürfnisses, aber unter der Form der Bewußtlosigkeit, also des reinen Instinkts, so daß der Zustand des Bedürfnisses die Unlust repräsentiert, und der Akt der Befriedigung die Lust. Diese aber endet nicht mit der Befriedigung des Bedürfnisses, sondern wirkt noch fort. Wenn das Kind sich an der Muttermilch gesättigt hat, so tritt ein Zustand des Wohlbehagens ein, der am geeignetsten ist das Bewußtsein zu erwecken. Nach der Befriedigung des physischen Bedürfnisses ist das pantomimische Spiel der Mutter mit dem Kinde, die Äußerung von Liebe und Gegenliebe am natürlichsten Ort. Etwas Analoges findet sich bei den Tieren auch. Das Menschliche läßt sich aber gerade in dieser Beziehung am bestimmtesten unterscheiden. Die Befriedigung des Bedürfnisses erscheint in dem Kinde als rein Animalisches; nach dieser Befriedigung aber in dem Zustande des Wohlbefindens, wo Mutter und Kind in ein solches Spiel geraten, bemerken wir in dem Kinde das rein Menschliche zuerst, das Auge tritt da hervor, worin sich das Geistige immer zuerst offenbart. Wird hier nicht rein natur-

gemäß gehandelt, so wird auch die erste Basis der Entwicklung des Bewußtseins schwankend. Wird das Kind zu lange im Zustande des Bedürfnisses gelassen, so bekommt die Unlust eine Festigkeit, die sich selbst noch in den Akt der Befriedigung fortpflanzt. Ebenso wenn man das Kind zur Befriedigung lockt, ohne daß ein Bedürfnis da ist: man geht dann über das Natürliche hinaus; es kann, weil keine Befriedigung erfolgt ist, auch nicht ein Zustand eintreten, der für die Entwicklung des Geistigen geschickt wäre. Beides muß auf den Charakter des Kindes einwirken, und es ist klar, daß dieser Punkt gar nicht bloß zum Physischen gehört; die rechte Art das Bedürfnis der Ernährung zu befriedigen ist die erste Basis aller geistigen Entwicklung, und daher von hoher Wichtigkeit.

Nun aber tritt hier noch ein anderer Punkt ein. In späterer Zeit wird es notwendig, daß die Kinder sich daran gewöhnen das Bedürfnis der Ernährung nur in bestimmten Zeiträumen zu befriedigen. Tritt der Übergang plötzlich ein, so wird das natürliche Verhältnis alteriert. So entsteht eine komplizierte Aufgabe: Es soll weder das Bedürfnis zu lange unbefriedigt gelassen, noch der Reiz zum Bedürfnis hervorgelockt, und doch das Periodische eingeleitet werden. Eine richtige Auflösung scheint nur möglich zu sein, wenn man voraussetzt, daß das Periodische in der Natur des Kindes selbst schon liegt. Und allerdings haben wir alle Ursache dies Periodische als etwas Natürliches anzusehen; es ist zu allgemein, als daß es für etwas rein Konventionelles gehalten werden könnte. In einem natürlich sich gestaltenden Leben ist eigentlich nichts rein Konventionelles, alles hat seinen inneren Grund. Wenn nun aber in der Periode, wo das Kind noch durch die Muttermilch ernährt wird, der Fall eintritt, daß das Kind nicht periodisch gesäugt wird, so liegt das gewöhnlich daran, daß man jedes Zeichen eines unangenehmen Gefühls als Zeichen des Verlangens nach Ernährung ansieht. Und doch ist das nicht immer eine begründete Vermutung und keinesweges dadurch bestätigt, daß das Kind nach dem Stillen wirklich stiller wird. Das Kind kann stiller werden, wenn auch nicht Hunger der Grund der sich kund thuenden Unlust war. Ganz mit Unrecht hat man die Ernährung durch die Muttermilch Stillen genannt. — Aber nur das wachsame Auge der Mutter wird jedesmal den Grund des sich äußernden Mißbehagens im Kinde erkennen; ihrer Aufmerksamkeit muß dies ganz besonders überlassen bleiben. Die Mutter allein wird auch im stande sein das Periodische im strengeren Sinn einzuleiten, den Übergang zu der eigentlich periodischen Ernährung an die Zeit anknüpfend, wo das Kind nicht mehr bloß die Muttermilch, sondern auch schon andere Nahrungsmittel erhält.

Die eigentliche Maxime ist also hier diese: Der Zustand des

Bedürfnisses darf nicht so gesteigert werden, daß der Akt der Befriedigung den Charakter des reinen Wohlbehagens verliert, weil daran zunächst die geistige Entwicklung sich anknüpft.

Die Epoche der Zahnbildung ist von der Natur dazu bestimmt, daß das Kind von der Nahrung aus der Mutterbrust übergehe zu anderen Nahrungsmitteln. Wenn wir hier das Verhältnis des Menschlichen und Tierischen betrachten, so finden wir bei dem Menschen ein Losgerissensein vom Instinkt, und dies verbunden mit dem Losgerissensein von der Lust der Befriedigung eines bestimmten Bedürfnisses. Die Tiere haben einen bestimmten Kreis von Nahrungsmitteln, und mit der jedesmaligen Befriedigung des Bedürfnisses erlischt der Trieb. Der Mensch ist unbegrenzt in Beziehung auf die Nahrung; der Wohlgeschmack, die Lust an der Befriedigung desselben ist unabhängig von der Befriedigung des Bedürfnisses. Diese Losreißung kann früher oder später erfolgen: soll man sie beschleunigen oder hemmen, oder der Natur überlassen? Die Erweckung des Humanen soll eigentlich nicht hier, sondern beim Geistigen anfangen, und in Beziehung auf das Animalische müssen die Kinder, bis sie zu einer gewissen geistigen Stufe gekommen sind, noch so viel als möglich in dem Zustande gelassen werden, der dem Instinkt am nächsten ist. Die Befriedigung des unmittelbaren Bedürfnisses ist ein reiner Naturprozeß für sich, ohne Beziehung auf das Sittliche. Anders ist es aber, wenn der Mensch um des Wohlgeschmacks willen anfängt mehr und öfters Verschiedenes zu essen; das ist nicht ein Naturprozeß, sondern ein Prozeß der Freiheit, der auch die Gewalt der sinnlichen Begierden entwickelt. Wenn man die sittliche Entwicklung nicht erschweren will, darf man durchaus nicht die sinnlichen Motive zeitigen: denn sind diese eher erwacht als die Vernunft, so ist ihr Übergewicht begründet, und den Wohlgeschmack ohne die Intelligenz zu entwickeln, hieße eben das Übergewicht der sinnlichen Motive wollen. In der Praxis ist vieles von der Art, daß es gerade ein solches Resultat hervorbringt. Alles, was man den Kindern darbietet als Leckerbissen, um sie zu sich zu locken oder um sie zu beschwichtigen, reizt den Geschmack und kann nur dazu dienen, die Entwicklung der sinnlichen Triebe zu beschleunigen. Es erscheint dies um so gefährlicher, wenn man an die allgemeine Erfahrung denkt, daß wenn sich die Geschmackslüsternheit in den Kindern früh entwickelt, auch der Geschlechtstrieb nachher unnatürlich früh und heftig hervorbricht. So muß man um so mehr diese Beschleunigung zu verhüten suchen. Wenn man in dieser Sache ganz der Natur ihren freien Lauf läßt, so wird die zeitige Entwicklung der Lüsternheit nicht erfolgen. Denn die Nahrungsmittel, die den Kindern besonders zuträglich sind, sind solche, welche die Geschmacksnerven am

wenigsten reizen. Dennoch aber ist es allgemeine Praxis die Nahrungsmittel zu versüßen; der Zuckerstoff ist allerdings überaus nährend, aber man muß sich doch sehr wohl vorsehen, daß man Maß halte in Anwendung desselben, damit nicht ein schädlicher Einfluß erfolge, indem jene Lüsternheit erregt wird. — Wenn man also auch hier nur die allgemeine pädagogische Maxime im Auge behält, daß durch pädagogische Thätigkeit nichts erweckt und hervorgelockt werden darf, was man nachher wieder zerstören oder zügeln muß, so liegt die Anwendung auf die Lüsternheit sehr nahe.

In dieser Zeit entwickelt sich auch der Nervenreiz in Beziehung auf den allgemeinen Sinn, der besonders in der Operation der Haut seinen Sitz hat. Eine Praxis, sich sehr leicht an das Spiel mit den Kindern anschließend, tritt uns hier entgegen, die sehr nachteilige Folgen hervorruft; nämlich man reizt die Nerven des Kindes absichtlich, indem man durch Kitzeln das Lachen hervorzurufen sucht. Alles rein Willkürliche in Erregung der Lebenspotenzen ist etwas Bedenkliches, weil man nie voraussetzen kann, welche Folgen entstehen werden, und es sind immer verborgene Wirkungen zu besorgen, die sehr schädlich werden können. Wir haben Erfahrungen, daß dadurch die Reizbarkeit der Nerven zu zeitig in den Kindern erregt wird; und das muß man vermeiden.

Was nun das Gegenteil, die Unlust*) betrifft, so ist es eigentlich nicht natürlich, daß es bei Kindern in diesem Zeitraum andere giebt als körperliche Empfindungen, die mit der alterierten Gesundheit zusammenhangen; und merkt man dergleichen Unlust und Unruhe, so hat man immer Ursache einen alterierten Lebensprozeß anzunehmen. Daher sollte man auch keine anderen Mittel anwenden als solche, die sich auf den Lebensprozeß beziehen, nicht gerade Arznei, sondern ein richtiges diätetisches Verfahren. Wenn sich keine bestimmte Indikation findet, um die Ursache zu ergründen, nun so läßt man die Sache für sich gehen und wendet bloß ganz allgemeine Mittel an und keine specifischen. Es entsteht sonst auch hier eine Gewöhnung, welche der sittlichen Aufgabe entgegen wirkt, daß nämlich die Kinder gegen jede

---

*) Vorles. 1820/21. Das Kriterion der richtigen Verfahrungsart in der ersten Entwicklungszeit: Ist ein Kind gesund, so muß es heiter sein. Das Wohlbefinden des Kindes beruht auf der Harmonie der inneren Entwicklung und der äußeren Einwirkung. Wenn die Heiterkeit dem Kinde fehlt, so ist das ein Zeichen, daß etwas in den Einwirkungen von außen ist, was nicht sein sollte; ist es übel gelaunt, verdrießlich, aber doch gesund, so ist der Erziehung die Schuld beizumessen, denn die äußeren Einwirkungen stehen immer in der Gewalt der Erzieher. Bei einiger Aufmerksamkeit lassen sich hier die Fehler leicht auffinden, mögen es nun Fehler der Überreizung oder der Hemmung sein, sowohl in körperlichen als auch psychischen Phänomenen. Ein Übelbefinden aus Überreizung und Häufung pädagogischer Einwirkungen hervorgegangen, wird sich leicht charakteristisch von dem Übelbefinden unterscheiden, welche meine Hemmung zum Grunde liegt.

Unlust etwas wollen gethan haben; es ist dies der Grund zur Verweichlichung, vor welcher man warnen muß. Beweiset man ohne Unterschied dem Kinde bei jedem, auch dem kleinsten Übel ein ängstliches Interesse, so wird dadurch dessen Selbständigkeit gehemmt. Dagegen je mehr die Kinder gewöhnt werden die Unlust mit sich selbst abzumachen, desto natürlicher kann sich die Selbständigkeit entwickeln.

Gehen wir nun über zu dem, was auf der Seite der Receptivität liegt, so haben wir es in diesem Zeitraum bloß zu thun mit der Entwicklung der Sinne; alle weiteren Operationen der Auffassung sind durch die Sprache bedingt. Hier muß man in Beziehung auf das pädagogische Verfahren einen bestimmten Unterschied machen zwischen denjenigen Sinnen, in denen ein entschiedenes Übergewicht ist in Beziehung ihrer Operation auf die Wahrnehmung über die Beziehung auf die Empfindung, und zwischen denen, bei welchen es sich umgekehrt verhält.

Die Wahrnehmung dominiert in dem Gesichtssinn und dem Sinn des Gehörs. Das Gesicht ist die erste Vermittlung alles Mathematischen, das heißt aller Auffassung der Außenwelt als Quantum; das Gehör die erste Vermittlung alles Logischen, daß heißt aller Auffassung der inneren Welt, wie sie sich nachher durch die Sprache offenbart. Vergleichen wir das, was diese Sinne als Wahrnehmungen leisten, mit dem, was sie als Empfindungen leisten, so finden wir einen großen Kreis von Operationen der Wahrnehmungen, wo die begleitende Empfindung indifferent ist, sie ist relativ bewußtlos, fast Null. Es giebt zwar keinen Eindruck auf das Gesicht und Gehör, der nicht zugleich Empfindung wäre, denn afficiert wird immer das Organ; aber die Differenz zwischen dem Angenehmen und Unangenehmen tritt sehr zurück. Freilich giebt es auch im Gegensatz überwiegend unangenehme Empfindungen für Gesicht und Gehör, z. B. zu großer Lichtreiz, zu große Dunkelheit; aber sowie dies eintritt wird die Wahrnehmung geschwächt, und oft geht über die Empfindung die Wahrnehmung verloren. Beides steht im umgekehrten Verhältnis.

Die Empfindung dominiert über die Wahrnehmung in dem Geschmack und Geruch. Zuerst wird das Angenehme und Unangenehme hier stark hervortreten, sowohl in Beziehung auf den Geschmack als auch den Geruch. Der Wahrnehmungsgehalt entwickelt sich erst später; z. B. ein Kind wird eine Blume erst bei fortschreitender Entwicklung durch den Geruch wieder erkennen.

Mit dem Tastsinn hat es eine eigentümliche Bewandtnis. Der Tastsinn ist allerdings von einem bedeutenden Wahrnehmungsgehalt und kommt den Operationen des Gesichts und Gehörs auf mannigfache Weise zu Hilfe. Wir können uns den Anfang des Sehens nicht anders denken, als daß das Kind alle Gegenstände auf einer Fläche sieht; die Tiefe erkennen wir nur durch eine Menge komplizierter Wahrnehmungen. Das

Kind sieht nur die durch verschiedene Umrisse von einander gesonderten Farben, aber keine Entfernung. Das Bewußtsein von der Entfernung und Größe der Gegenstände bekommt das Kind durch den Tastsinn, durch das Greifen nach den Gegenständen und durch die Zeit, welche vergeht, ehe es auf diesem Wege den Gegenstand erreicht. Allein weil nun der Kreis, den die Kinder unmittelbar durchmessen können, sehr klein ist, und man ihnen nur wenige Gegenstände wirklich so nahe bringen kann, daß sie diese erreichen: so sind auch die Resultate sehr gering; und erst wenn sie sich weiter bewegen, kriechen und gehen lernen, entsteht ihnen das Maß für die Entfernung. Das Greifen und Befühlen bringt also zunächst wenig Wahrnehmung hervor; vieles, was wir durch Tasten wohl bemerken, ist für die Kinder zu fein. Aber sie brauchen den Tastsinn im Dienst des Begehrungsvermögens. Daher nimmt dieser Sinn eine untergeordnete Stelle ein.

Wie hat man nun die Entwicklung der Sinne zu behandeln? Wenn man diese Operation sich ganz selbst überläßt, so ist dies eine pädagogische Trägheit. Giebt es ein Zusammenleben mit dem Kinde, so ist doch wer mit dem Kinde zusammenlebt Zuschauer von der Entwicklung der Sinne. Das Zusammenleben aber als bloßes Zuschauen ist Null, also schon nach allgemeinen ethischen Principien nicht zu billigen, denn das erste Gebot ist das der Liebe, die sich nur erweiset als Thätigkeit, indem man dem anderen zu Hilfe kommt. Es ist also eine Einwirkung natürlich und sittlich postuliert; durch diese wird die Operation beschleunigt, die Entwicklung der Sinne gefördert.

Nun ist aber hier noch etwas anderes zu erwägen. Vorzüglich die höheren Sinne, Gesicht und Gehör, haben noch, abgesehen davon, daß sie Empfindung und Wahrnehmung bewirken, eine andere Duplicität. Wenn man sie nämlich von ihrer mathematischen oder mechanischen Seite ansieht, so sind sie absolutes Gemeingut. Sie haben aber auch eine artistische Seite, und insofern sind sie Talente, und das Talent hängt von ihnen ab, so daß in der Entwicklung des Sinnes die Indikation liegt, ob ein Talent da ist oder nicht. — Die mechanische Seite des Gesichts ist Schätzung der Größe und Entfernung. Es giebt auch hier verschiedene Grade der Fertigkeit, nicht gerade, daß einer weiter sieht als der andere, was nicht immer natürliche Anlage ist, oft bloß Folge der Übung, sondern in Beziehung auf das Augenmaß; aber das ist doch ein Gemeingut, und darin sollten es eigentlich alle Menschen gleich weit bringen, weil hier nichts von dem specifisch Individuellen, was man Talent nennt, hinzukommt; denn es liegt im Gebiete des Mechanismus, durch stufenweise Applikation und mechanische Operation kann es erworben werden. Dagegen der Sinn für die Differenz in Beziehung auf alles, was Wohlgestalt betrifft, liegt auf Seite der Kunst, und darin können es nicht alle gleich

weit bringen. Schon in der ersten Entwicklung zeigen sich Differenzen. — Ebenso ist es bei dem Gehör. Das richtige Vernehmen und die richtige Abschätzung der Differenz der Töne in Beziehung auf Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche, das ist die rein mechanische Seite des Sinnes. Aber das Wohlgefallen an der Harmonie der Töne und überhaupt an dem gemessenen Tone im Gegensatz gegen den bloßen Schall oder Laut, das ist die artistische Seite des Sinnes. Wir werden also diese beiden Seiten der Sinne zu unterscheiden haben, wenn die pädagogische Thätigkeit sich auf die Entwicklung derselben richten soll.

Wenn nun doch auch hier eine Einwirkung stattfinden muß, so fragt sich zunächst, ob sie auch irgend wie hemmend auftreten darf. Was man zu hemmen hat, liegt im natürlichen Gang der Dinge. Das Kind kommt aus der Dunkelheit, wenn es an das Licht geboren wird; bei der Geburt öffnet sich das Auge erst dem Licht, aber es ist in Beziehung auf seine nervöse Kraft noch sehr schwach und muß vor zu starken Lichteindrücken behütet werden. Diese Behütung ist das erste. Sobald aber die Operation der Wahrnehmung beginnt, so wird das auch Trieb in dem Kinde, und es will nun sehen: dann muß man es ebenso vor zu großer Dunkelheit behüten, weil es sich sonst vergeblich anstrengen würde Gegenstände zu erkennen. Hier zeigt sich die pädagogische Thätigkeit zunächst darin, daß man die Organe in derjenigen Sphäre erhalte, in der sie als Wahrnehmungsorgane sich ungestört entwickeln können, und demnach vor zu großem Lichtreiz und vor zu großer Dunkelheit schütze, damit sie nicht bloße Empfindungsorgane werden. — Die artistische Seite betreffend bietet sich uns die Erfahrung dar, daß in der ersten Entwicklung das Talent sich sehr ungleichartig zeigt; eine bestimmte Voraussetzung, worauf man eine Theorie bauen könnte, giebt es nicht. Die pädagogische Einwirkung könnte nur willkürlich sein, also verwerflich. Es kann hier keine andere pädagogische Thätigkeit geben, als die Beobachtung, um nichts beim Kinde zu versäumen, und die Vorsicht, die Entwicklung so zu leiten, daß diese Beobachtung auch gemacht werden kann. Da somit auf der artistischen Seite in dem ersten Abschnitt die Einwirkung nur negativ sein kann, so muß man desto mehr die mechanische Seite zu entwickeln suchen, soweit es ohne die Sprache möglich ist.

Wenn wir nun dasjenige näher betrachten, was positiv zur Entwicklung der Sinne geschehen kann, so wird nur in Beziehung auf die niederen Sinne*) nötig sein zu erinnern, daß auf sie nicht

*) Vorles. 1820/21. Der Geschmackssinn scheint schon jetzt eine besondere Wichtigkeit zu haben, da die Nahrungsmittel am Ende dieser Periode immer mannigfaltiger werden. Man muß hier das Subjektive vom Objektiven sorg-

positiv entwickelnd einzuwirken ist, weil sonst nur würde eine Verwirrung hervorgerufen und die Lust erregt werden. Es hat sich dies uns schon von einem anderen Gesichtspunkt aus ergeben. Wir werden also hier nur vorzugsweise das Gesicht und Gehör, dann aber auch den Tastsinn in das Auge fassen.

Es kommt eigentlich bei der Entwicklung der Sinne auf zweierlei an, auf den Unterschied der verschiedenen Eindrücke und auf den Unterschied des Maßes. Über das erste kann man jedoch in dem ersten Abschnitt sich schwer vergewissern; die Hauptsache in dieser Beziehung fällt in die spätere Zeit der Entwicklung. In dem ersten Entwicklungsstadium hat man nur dafür zu sorgen, daß die Differenz der Eindrücke dem Auffassungsvermögen des Kindes adäquat sei; und dies ist bei dem Gesichtssinn noch wesentlicher, als beim Gehör. Dann aber muß darauf geachtet werden, daß ein Wechsel der Eindrücke, eine Mannigfaltigkeit der Gegenstände dem Kinde sich darbiete; aber ebenso, daß die Ruhe des Wahrnehmens begünstigt werde. Was das andere, das Maß betrifft, so ist das einer der wichtigsten Gegenstände in Beziehung auf das Gehör. Durch das Gehör bildet sich der Takt, und diesen hat jeder Mensch als wesentliches Lebenselement in der Cirkulation und Respiration in sich: er kommt aber auf diese Weise am spätesten zum Bewußtsein. Das bestimmte Maß in äußeren Eindrücken entwickelt zuerst diesen Sinn, und leicht faßt auch das Kind den Takt der Töne auf; daher ist es ein sehr richtiger Instinkt, daß man den Kindern in dieser Zeit viel vorsingt. Die artikulierten Töne nehmen sie noch nicht wahr — sie können das Artikulierte erst dann, wenn die Sprache sich entwickelt, auffassen — aber wohl die gemessenen Töne, wodurch ihnen der erste Grund gegeben wird zur Auffassung des Maßes und der Ordnung. Takt und Rhythmus machen bald einen sichtbaren Eindruck auf die Kinder. Wenn Kindern im Takt und Rhythmus vorgesungen wird, so wird dadurch der Sinn des Gehörs geübt. Es ist aber in dieser Zeit immer ein bedeutendes Moment, wenn das Gehör sich entwickelt; denn die Wirkung der Gehöreindrücke ist von großem Einfluß auf die Stimmung des Kindes. Die Einwirkung auf die Stimmung durch das Gehörte liegt im Unterschiede des Maßes; sie setzt das Musikalische voraus. So bedient man sich bei den Kindern des Gesanges einmal, um sie einzuschläfern: hier ist es

fältig unterscheiden. Das Subjektive, Abneignng gegen Übelgeschmack und Zuneigung zu Wohlgeschmack ist in dieser Periode etwas Widernatürliches, erst später tritt es stärker hervor. Was aber die objektive Seite, das Erkennen der Gegenstände an dem Geschmack betrifft, so ist dies ein Fortschritt, der sich an den Gebrauch der Nahrungsmittel selbst anschließen muß. Die Trennung zwischen beiden Seiten muß aber sogleich praktisch gemacht werden; man darf den Kindern nicht einen Übelgeschmack ersparen wollen, etwa so, daß man die Arzenei versüßt; dies würde nur die Lust befördern.

vorzüglich die große immer wiederkehrende Einförmigkeit, wodurch diese Wirkung hervorgebracht wird; dann aber auch, um sie aufzuheitern, so oft sie ein unangenehmes Gefühl haben und äußern. Es ist das nur zu billigen: die Aufmerksamkeit wird im letzteren Fall erregt, das Erkennen eingeleitet und der Sieg errungen über die von innen ausgehende traurige Stimmung. — Was das Gesicht betrifft, so geht das Wiedererkennen der Eindrücke zuerst von persönlichen Verhältnissen aus. Die Kinder erkennen zunächst die Mutter wieder; dies pflanzt sich auf die Hausgenossen fort. Nun muß man ihnen auch schon Gegenstände zum Handhaben geben; dadurch befestigt sich auch ein Erkennen der Gegenstände, der Wille äußert sich zugleich. Sobald hernach die willkürlichen Bewegungen sich entwickeln, so bildet sich von selbst das Maß für die Entfernung. — Der Tastsinn trägt noch wenig in der frühesten Zeit zum Erkennen der Gegenstände bei. Die Kinder haben zwar die natürliche Neigung die Gestalten, die sie sehen, zu berühren, aber es geht dies doch zunächst nur auf eine bestimmte Willensäußerung aus, als Manifestation ihrer Persönlichkeit, und es ist nicht vorauszusetzen, daß ein Erkennen dadurch hervorgebracht wird, weil die Gesichtseindrücke unbedingt überwiegen. Es gehört aber zur Entwicklung des Menschlichen im Kinde, daß sie greifen und handhaben wollen; sie kommen so zum Bewußtsein ihrer Wirksamkeit auf Gegenstände. Dies muß man also nähren. Wenngleich die Kinder bei diesen Versuchen Gegenstände zu handhaben, Schaden verursachen und sich selbst Schmerzen bereiten können, so darf man deshalb diesen Versuchen nicht entgegentreten; nur wird man möglichst Sorge tragen müssen, daß der Nachteil nicht eintrete. Ganz verkehrt wäre aber, in den Fällen, wo das Kind Schaden angerichtet hat, es zu bestrafen. Das Kind kann den Zusammenhang nicht auffassen, verfährt also auf ganz unbewußte Weise, und die Strafe wäre dann eine Grausamkeit.

So haben wir den ganzen Kreis, in welchem sich in diesem Abschnitte das Leben noch bewegt, gemessen. Wiewohl noch eine Menge von Kautelen hätte für diese erste Entwicklungszeit gegeben werden können, so ist doch absichtlich dies unterlassen. Es folgt ja von selbst, wie im einzelnen zu verfahren sei, wenn man nur immer von der ursprünglichen Kautel sich leiten läßt, daß nämlich jede pädagogische Thätigkeit von dem Verhältnis der Liebe ausgehen müsse. Dieses Verhältnis muß man, wie es sich aus dem gesellschaftlichen Leben entwickelt, fortwirken lassen. Deshalb versteht es sich auch ganz von selbst, daß man die natürliche Heiterkeit der Stimmung muß zu erhalten suchen. Aber da in der Praxis sehr häufig Versehen vorkommen, die von den nachteiligsten Folgen begleitet sind, möchte es zweckmäßig sein noch einige Vorsichtsmaßregeln nachzuholen. Es sind besonders die Eindrücke auf das Gehör, die den Schreck hervorbringen; Gesichtseindrücke, die oft damit

verbunden werden, erzeugen die Furcht. Besonders erhöhte, verstärkte Stimme ist schon geeignet Schreck zu verursachen; und wenn eine Entstellung der Gesichtszüge hinzukommt, so flößt man wohl dem Kinde auch Furcht ein. Daß man beides aufs äußerste zu vermeiden habe, ist eine wesentliche Regel. Der Schreck ist ein momentanes Aufheben des Zustandes der Besonnenheit; so etwas soll durchaus nicht stattfinden. Das weibliche Geschlecht ist wegen der größeren Reizbarkeit der Nerven dem Schreck mehr ausgesetzt; es kann aber auch bei diesem in der Kindheit schon der Grund dazu gelegt werden, dies noch mehr zu entwickeln oder zu verhüten. Könnten und dürften die Kinder immer in einem Zustande gespannter Aufmerksamkeit erhalten werden, so würden sie manchem ausgesetzt werden können, was in einem mehr unbeschäftigten Zustande leicht Schreck hervorruft. Allein es geht dies nicht an; es würde auch in vieler Rücksicht nachteilig sein. Alle pädagogischen Thätigkeiten, die in den ersten Abschnitt fallen, dürfen in keiner Weise sehr zusammengedrängt werden; die ersten Stufen des geistigen Lebens müssen sich ohne Überreizung entwickeln; und wenn die Kinder durch irgend etwas interessiert und gespannt werden, so darf man einen solchen Zustand nie lange dauern lassen. Das Leben muß sich in einer gewissen Ruhe in dieser ersten Zeit entwickeln. Unsere *Kautel* ist daher, *den Schreck abzuwehren, wenigstens ihn nie selbst zu erregen;* und ist dennoch ein Schreck verursacht, *gleich etwas zu thun, um ihm entgegenzuwirken und die Lähmung aufzuheben.* — Noch viel weniger darf man irgend etwas dulden, was Furcht einflößt; denn in dieser ist schon eine sittliche Beziehung, und nichts ist dem Sittlichen mehr entgegen als die Furcht. *Die meisten Übel, woran die Menschheit laboriert, entstehen aus der Feigherzigkeit, deren Grund die Furcht ist.* — *Das natürliche Verhältnis zwischen den Kindern und den Erwachsenen ist das Vertrauen;* das Kind hat an diesen seine Lebensstütze, dies muß ihm immer zum Bewußtsein kommen: dann bleibt es in der Liebe. So sollte es auch im Leben überhaupt sein. Sobald die Furcht entsteht, wird das Vertrauen aufgehoben und die Liebe ausgetrieben: es zeigt sich der Widerspruch, das Bewußtsein des Gegensatzes wird entwickelt, und die Selbstsucht entsteht, welche nichts anderes ist, als die Persönlichkeit unter den Gegensatz gebracht, also zur Opposition. Vorzüglich darauf bezieht sich das früher Gesagte, daß man sich hüten müsse Verlangen in dem Kinde zu erwecken, das man nicht befriedigen kann. Regt sich auf ganz natürliche Weise ein Verlangen, das seine Befriedigung nicht finden kann, so ist das eigentlich eine Art der Prüfung; das so von selbst Entstehende zu ertragen, muß das Kind gewöhnt werden, weil auf diese Weise der sittliche Charakter gebildet wird. Aber es ist auch ganz etwas anderes, wenn das Leben selbst die Prüfung herbeiführt, als wenn absichtliche,

also willkürliche Prüfungen von Menschen auferlegt werden; dies ist stets zu vermeiden, weil es eine Schwierigkeit in ein Verhältnis hineinbringt, das ohnehin schon genug Schwierigkeiten hat. Überall muß man bei den Einwirkungen auf das Kind darauf sehen, daß durch nichts das natürliche Verhältnis gestört werde, und daß es keine Lebenshemmung erfahre, die es mit Grund auf den Erzieher zurückführen könnte: dadurch würde nur der Gegensatz hervorgerufen werden. Wenn wir das ganze sittliche Leben betrachten, so besteht die Vollkommenheit desselben darin, den Gegensatz aufzuheben. Der Gegensatz entwickelt sich vermöge des Bösen, der Sünde. Er würde gar nicht hervortreten können bei einer reinen Unschuld; aus einer solchen geht die vollkommenste Sittlichkeit hervor, weil nur dann, wenn die Persönlichkeit auf keine Weise mit dem gemeinsamen Leben in einen Gegensatz tritt, die Entwicklung vollkommen harmonisch ist; und nur infolge einer solchen Harmonie des Einzelnen mit dem Gemeinsamen gestaltet sich das Leben durchaus sittlich. Aber der Gegensatz ist da: eben darum ist kein Grund die Entwicklung desselben absichtlich zu fördern, sondern vielmehr, man muß suchen das Bewußtsein der Übereinstimmung zu erhalten und den Gegensatz so viel als möglich hinauszuschieben. Deshalb muß in der Familie alles darauf gerichtet sein, daß die Kinder in diesem gemeinsamen Leben die Förderung ihres eigenen haben.

II. Beziehung auf den zweiten Abschnitt.

Wenn wir nun als Grenze des ersten Abschnittes die Aneignung der Sprache gesetzt haben, so fragt sich, was geschehen kann und geschehen muß, um die Sprache zu entwickeln. Daß die Kinder auf Töne, besonders auf die menschliche Stimme merken — der Sinn für diese entwickelt sich specifisch, und die anderen Töne, wenn auch stärkere, fassen die Kinder nicht so auf, wie die menschliche Stimme — dies ist offenbar eine bestimmte Äußerung von dem sich selbst erkennen des Menschlichen; ohnerachtet das Kind noch nicht das Menschliche auf so bestimmte Weise in sich hat, wie es sich in der Sprache ausdrückt, so achtet es doch schon sehr früh auf die menschliche Stimme. Es vernimmt zunächst nur die artikulierten Töne, ohne sie selbst hervorbringen zu können; das Bestreben artikulierte Töne hervorzubringen lehnt sich an die Nachahmung. Die Sprache selbst kann das Kind sich nicht aneignen in dieser früheren Zeit; die artikulierten Töne sind nur das Materielle, die Verbindung derselben mit der Vorstellung ist das Logische, und nur dies beides zusammen bildet die Sprache in ihrem eigentlichen Lebensgehalt; die Aneignung der Sprache umfaßt also auch beides. Das erste Bedeutsame was die Kinder sich aneignen, ist das Pantomimische. Was in dem Ausdruck des

Gesichts liegt, fühlen sie recht gut: Bewegungen des Zorns, des Unwillens, Äußerung der Freude unterscheiden sie genau. Wie bei ihnen selbst die erste Willensäußerung in ihren Bewegungen ist, so erkennen sie auch den Willen anderer zuerst in den Bewegungen anderer und in diesen sich selbst. Will man ihre Aufmerksamkeit auf Gegenstände lenken, so ist dies bloß durch absichtliche Bewegung zu bewerkstelligen. Soll nun das Kind von der Auffassung des Pantomimischen einen Schritt weiter geleitet werden, zunächst zur Auffassung und Nachahmung der artikulierten Töne, so kommt es darauf an, beides, die Gegenstände, durch deren Bewegung zunächst die Aufmerksamkeit erregt wird, und die artikulierten Töne zusammenzuführen. Erst wenn dieser Prozeß im Gange ist, daß das Kind zugleich auf den Gegenstand und auf den Ton, der zur Bezeichnung des Gegenstandes dient, merkt und beides verbindet und aufeinander bezieht, beginnt auch allmählich das Aneignen der Sprache. Das erste, was sich nun entwickelt, ist ein mehr bewußtloses Nachahmen. Die eigentliche Entwicklung schreitet fort, indem die Sprachwerkzeuge ausgebildet werden; die Aufmerksamkeit auf die feineren Unterschiede der Gehörwerkzeuge wird gespannt. Hier tritt eine Differenz ein. Die Eindrücke auf das Gehör, welche die Konsonanten hervorbringen, sind etwas sehr kleines im Verhältnis zu den Eindrücken der gemessenen Töne; daher die Verwechselung der Konsonanten, die ähnlich klingen oder eine ähnliche Bewegung erfordern, sehr gewöhnlich ist. Da kann man natürlich und muß in dem Nachahmungsprozeß den Kindern zu Hilfe kommen und den Prozeß richtig leiten; nur immer unter der Bedingung das Absichtliche nie zu lange fortzusetzen. Es ist übrigens auch nicht so viel daran gelegen, wenn in der ersten Produktion solche Verwechselung vorkommt oder eine Unfähigkeit einzelne Sprachelemente hervorzubringen; nur muß je mehr ihr Bewußtsein erwacht, ihnen selbst das Mangelhafte und Falsche begreiflich gemacht werden. Am allerwenigsten darf man aber, wie wohl häufig geschieht, das Fehlerhafte nachsprechen, weil eine Nachahmung der Art das Gefühl für die Unterscheidung des Richtigen und Unrichtigen abstumpft: dies Unterscheidungsvermögen kann aber nur durch den Ausdruck der Billigung oder Mißbilligung angespannt werden. Gleichgültigkeit derer, welche mit den Kindern leben, gegen das Falsche und Mangelhafte macht diese selbst gleichgültig. — Der Anfang der Sprachaneignung überhaupt beginnt nur, wenn zu diesen mechanischen Elementen das logische hinzukommt; dies geschieht, wie wir gesagt haben, wenn die Gegenstände und die Töne zugleich des Kindes Aufmerksamkeit fesseln. Offenbar wird nun hier im Anfang eine große Verwirrung herrschen, indem man ihm nicht deutlich machen kann, was eigentlich so genannt werden soll, der ganze Gegenstand oder nur ein Teil desselben, und Ähnliches. Eine genaue Beobachtung

ist hier erforderlich, damit man jede entstehende Verwirrung erkenne, um ihr entgegenwirken zu können. Schon hier werden sich in der Aneignung der Sprache die Differenzen des Talentes zeigen, bei einigen die größte Leichtigkeit in der Aneignung, bei anderen die größte Langsamkeit verbunden mit den häufigsten Verwirrungen. Es ist deshalb besonders notwendig dem Schwachen zu Hilfe zu kommen und ihn zu unterstützen, obwohl die Differenzen sich nicht ganz werden ausgleichen lassen.*)

Wir sind hiermit an das Ende des ersten Abschnittes gekommen, und die zuletzt genannten pädagogischen Einwirkungen bilden den Übergang zu dem zweiten Abschnitt; denn alles, was auf Entwicklung des Sprachvermögens in dem ersten Abschnitt vorkommen kann, ist propädeutisch für die Aneignung der Sprache selbst, deren Entwicklung im zweiten Abschnitt vor sich geht. Eine ähnliche Bewandtnis nun hat es mit der

Willensentwicklung. Es fragt sich, was in dieser Beziehung schon im ersten Abschnitt geschehen soll, insofern der Wille als anfangendes Streben nach Selbständigkeit und als in Opposition gegen die pädagogische Thätigkeit betrachtet werden kann. Sobald die willkürlichen Bewegungen sich mit Bewußtsein konsolidieren, und sobald bezeichnende Bewegungen auch schon vor der Sprache vorkommen, so ist eigentlich auch Willensäußerung da, und es ist immer möglich, daß das Kind seinen eigenen Willen dem elterlichen und erziehenden Willen entgegen habe. Es wird auch dies einer pädagogischen Thätigkeit unterliegen, deren Qualität wir aber nur genauer erkennen, wenn wir uns klar gemacht haben, was in Hinsicht auf die Entwicklung des Willens der entscheidende Einfluß der Sprache ist. Es fragt sich: Muß etwa die Behandlung des Kindes mit Rücksicht auf die Willensentwicklung eine ganz andere sein nach Aneignung der Sprache als vorher? Vermittelst der Sprache kann man, wie es scheint, dreierlei bewirken, eine Überzeugung, wodurch die Opposition aufgehoben wird, die Überredung durch Hoffnung, und die Überredung durch Furcht. Die Überzeugung freilich kann durch die Sprache allein bewirkt werden, indessen wenn auch die Sprache schon entwickelt ist, so ist vielleicht noch nicht die Zeit da, den Kindern eine Überzeugung zu geben, um dadurch auf den Willen zu wirken. Und dürfte Überredung durch Hoffnung oder Furcht bei dem Kinde nach Aneignung der Sprache angewendet werden, weil Überredung durch Sprache möglich wäre, so dürfte sie auch

*) Vorles. 1820/21. Eigentliche Übungen in diesem Alter mit den Kindern vorzunehmen, ist nicht Zeit; denn gewöhnlich werden sie unnötig und ziehen ein für das Kindesalter zu großes Interesse auf sich. Die Beschleunigung wäre Überreizung. Man sorge nur dafür, daß die Kinder stets rein sprechen hören, dann werden durch das Ohr die Sprachwerkzeuge nach und nach gebildet.

vor Aneignung der Sprache stattfinden, weil auch ohne Sprache, sobald es nur bezeichnende Bewegungen giebt und das Kind diese versteht, Versprechungen und Drohungen sich lassen bemerklich machen. Eine hemmende pädagogische Thätigkeit ist also auch schon im ersten Abschnitt möglich. Aber wir geraten auf diese Weise in ein Dilemma hinein, aus welchem herauszukommen nicht leicht scheint. Wir haben einerseits früher gesagt, daß die hemmende pädagogische Thätigkeit nur eine sekundäre sein dürfte, die primäre aber die fördernde, unterstützende. Hier nun scheint andererseits die hemmende als ursprüngliche eintreten zu müssen. Es wäre das also eine Ausnahme von unserer Regel. Wollten wir nun diese nicht statuieren, und nur hemmend auf das Kind wirken in späterer Zeit, so würde doch immer vieles versäumt werden, und auf diese Weise eine Opposition begründet werden, aus der Ungehorsam und Eigensinn hervorgeht. Hier müssen wir sehen, wie wir uns helfen können ohne unsere allgemeine Maxime umzustoßen und ohne diese nachteiligen Folgen fürchten zu müssen. Wir stellen die Regel auf: *Der bestimmten Willensäußerung des Kindes, welche dem elterlichen erziehenden Willen widerspricht, ist eine andere zu substituieren, je früher desto besser.* Das heißt, die eigentliche Form die Opposition in dem Kinde zu beseitigen ist diese, daß man in ihm, wenn es nach Verbotenem verlangt, einen anderen Willen entwickelt, und also den Willen auf einen anderen Gegenstand lenkt. Je früher dies geschieht, desto weniger kommt die Opposition zum Bewußtsein; die Kinder bleiben unter der natürlichen Leitung, ihrer in der Entwicklung begriffenen Freiheit geschieht kein Eintrag, und es kommt keine Verunreinigung in den Willen. Das aber ist Verunreinigung des Willens, wenn sie aus Furcht oder Hoffnung gehorchen, dies ist kein Gehorsam, sondern Lust. Das Kind muß im natürlichen Gefühl seiner Abhängigkeit gehorchen, und doch darf dabei seine Freiheit nicht gefährdet werden; diese wird nicht gefährdet, wenn es von seinem ersten Willen zu einem anderen übergeht, es ist seine eigene freie Handlung; das Abhängigkeitsgefühl wird nicht zerstört, denn es ist sich bewußt der Leitung der Erziehenden. Unsere Formel scheint für diesen Abschnitt die einzig richtige zu sein, weil sie alle Schwierigkeiten vermeidet und ihren Zweck erreicht, ohne anderen pädagogischen Thätigkeiten in den Weg zu treten. Natürlicherweise darf man keine Lust erregen,*) keinen Willen hervorrufen, wovon man unter anderen Umständen wieder ablenken müßte. Sobald nur die willkürlichen Bewegungen da sind, wird man die Kinder

*) Vorlesf. 1820/21. Ein Fehler, sehr häufig gemacht, ist dies, wenn man die Kinder, um sie nicht zu betrüben, indem man genötigt ist abzuschlagen, von einer Thätigkeit ablenkt und ihnen einen Genuß gewährt. So bietet man als Surrogat für die Thätigkeit den Genuß. Im großen angesehen, z. B. wenn ein Volk für die Freiheit Genuß sich bieten läßt, ein verächtlicher Zustand. Man gewöhnt so die Kinder die Thätigkeit auf den Genuß zu beziehen: dies ist gemein.

auch immer auf eine Thätigkeit führen können, die ihnen zusagt. Je mehr man sie nur von einer zu verbietenden Lust ableiten kann durch solche Reize, die auf das Erkennen einen Einfluß haben, und je mehr man sie veranlaßt zu versuchen Gegenstände zu handhaben, desto mehr wird man unter allen Umständen den fortwährenden Zweck dieser Periode erreichen und die freien Bewegungen benutzen, um daran die Entwicklung des Willens richtig zu leiten.

Nun aber ist noch ein anderer Fall möglich. Wenn nämlich der erziehende Wille der ursprüngliche ist, die Kinder also etwas thun sollen, was sie nicht wollen, so ist das etwas anderes, als wenn sich in ihnen ursprünglich etwas entwickelt, was die Eltern nicht wollen. Hier ist um so mehr große Vorsicht zu beobachten, je weniger eine bestimmte Verständigung möglich ist, da die Sprache noch nicht entwickelt ist. Solche Fälle sind so viel als möglich zu vermeiden. Die Form, in der sich der erziehende Wille ausspricht, ist zwiefach, die gebietende, befehlende Form, und die bloß erregende d. h. fragende oder vorschlagende Form. Wo man mit der letzteren angefangen hat, da wäre es ein Widerspruch hernach zu gebieten und auf die eigentliche Willensrichtung keine Rücksicht zu nehmen. Die erste Regel ist hier diese: Nichts darf man den Kindern zuerst vorschlagen, was man nachher in einen Befehl verwandeln will oder muß. Wenn wir etwas vorschlagen, so wollen wir nur die Selbstthätigkeit, die Selbstbestimmung hervorlocken; diese aber zerstören wir wieder, wenn wir in dem Fall, daß die Kinder nicht wollen, befehlen; es entsteht Eigensinn, und wir erregen in den Kindern einen Widerwillen gegen unseren Willen. Alle Neckerei haben wir schon aus dem pädagogischen Kreise verbannt, selbst wenn die pädagogische Thätigkeit nur in der Form des Spieles mit den Kindern auftritt, wieviel mehr auf dem Gebiete des Ernstes. Dann ist aber die zweite Regel eben so notwendig: Wenn etwas als Befehl ausgesprochen ist, so muß es auch zur Ausführung kommen; sonst verlieren die Kinder den Glauben an den eigentlich gebietenden Willen. Auch dagegen fehlt man sehr oft; die Kinder merken sehr leicht diese Schwäche der Erziehenden, und suchen durch Zeichen der Unlust und Schmeichelei das Gebot zu hintertreiben und den Willen der Erziehenden zu brechen. Gelingt ihnen dies, dann ist die Autorität verloren. Den aufgestellten zwei Hauptregeln kommt noch eine dritte zu Hilfe: Eben deswegen, weil das einmal Befohlene durchaus geschehen muß, so darf man nichts befehlen, was nicht notwendig zu befehlen ist. Es ist dies die ganz notwendige Kompensation, schon aus rein ethischen Principien zu rechtfertigen, auch wenn es gar keine eigentlich pädagogische Thätigkeit gäbe. Man soll jedes Menschen Selbständigkeit achten, und nie soll der Einzelne dem Einzelnen in dieser Beziehung entgegentreten, sondern nur wenn er es im Namen des Ganzen,

dem beide angehören, thun kann. Nun wird das Kind in den Fällen, wo es sich um einen Befehl handelt, als ein solches gesetzt, in dem schon Selbstthätigkeit ist, so muß es auch demgemäß geachtet und behandelt werden. Was geboten werden muß, das ist hier das, was die Eltern aus dem Standpunkt des Ganzen, dem auch die Kinder angehören, gebieten können. Die pädagogische Thätigkeit ist hier die Anwendung des allgemeinen ethischen Princips. — Was wir hier aufgestellt haben, das muß die pädagogische Thätigkeit auch im zweiten Abschnitt dieser Periode leiten, so lange bis der Zeitpunkt eintritt, wo man fragen kann: Ist durch die Sprache auf die Überzeugung einzuwirken auch in Beziehung auf den Willen? Es wird aber auch dann nur eine Veränderung in der Form des Verkehrs, eine Erleichterung gegeben sein.

Zweiter Abschnitt der ersten Periode.

Einleitung. Übergangszeit. Allgemeines Bild der fortschreitenden Entwicklung.

Der Punkt, welcher die beiden Abschnitte der ersten Periode trennt, ist die Aneignung der Sprache. Die Sprache ist nun gegeben; das Kind kann durch die Sprache seinen Willen äußern, die Thatsachen seines Bewußtseins bezeichnen; es kann Sätze bilden, wenn auch nur unvollkommene, ungrammatische. Die grammatischen Fehler sind noch nicht von Bedeutung; der entscheidende Punkt ist eingetreten, von wo an auch die mechanische Unvollkommenheit geregelt werden kann. Hierüber haben wir nun noch, ehe wir die fortschreitende Entwicklung in dem zweiten Abschnitt im einzelnen verfolgen, im allgemeinen dies eine zu beachten: Was die Erziehung zu thun habe in Beziehung auf diese mechanischen Unvollkommenheiten. Wir geben dieser Betrachtung hier am Eingange des zweiten Abschnittes ihren Raum, weil dieser Gegenstand gerade in der Übergangszeit aus dem ersten Abschnitt in den zweiten von Bedeutung ist.

Es ist nicht zu verkennen, daß der Typus des menschlichen Verstandes, die Subsumtion des Einzelnen unter das Allgemeine, die Hervorbringung der Regeln, zuerst bei dem Kinde auf bestimmte Weise in dem Geschäft der Aneignung der Sprache sich entwickelt; es erzeugen sich Ideen. Beides ist eigentlich eines und dasselbe, daß die Gegenstände im Bewußtsein allgemeine Vorstellungen werden, und daß sie durch das Wort ausgesprochen werden; dies ist die Subsumtion des Einzelnen unter das Allgemeine; denn das Wort bezeichnet bloß das Allgemeine, nicht den einzelnen Gegenstand. Sobald nur der Sinn für die Beugungsfähigkeit der Sprache sich entwickelt, suchen auch die Kinder Regelmäßigkeit; sie bilden sich aber für alles natürliche Regeln auf andere Weise, als sie in der Sprache gegeben sind; sie erkennen durchaus

keine Ausnahmen an und machen sich ihre eigene Grammatik, die nicht die wirkliche ist. Es ist dies eine Fortsetzung zu der ersten Produktion der artikulierten Töne. Da entwickelt sich auch einiges rein aus Nachahmung, anderes aus einem freien Spiel der Sprachwerkzeuge, mit der Absicht zu sprechen. Sie bilden sich ganz neue Wörter, um gewisse Gegenstände zu bezeichnen. Hier tritt die freie Thätigkeit des Menschen auf als Sprache erfindend. Allmählich aber wird das Kind von der Gewalt des Bestehenden ergriffen; es giebt immer sein Selbstgeschaffenes auf und ahmt nun nach. Derselbe Prozeß findet in Beziehung auf die Beugung statt. Da dies Selbstschaffen und Bilden ein ziemlich deutliches Zeichen der Entwicklung der Intelligenz ist, so ist erklärlich, wie die Erziehenden ihre Freude haben an dieser kindischen Sprachbildung. Soll man nun in Beziehung auf diesen zweiten Teil der Sprachentwicklung, die Bildung des Grammatischen, den Kindern nachgeben, oder soll man von Anfang an durch konsequente Thätigkeit auf bestimmte Weise regeln? Geht das erste so weit, daß man den Kindern nachspricht und in ihre Sprachbildung eingeht, so ist das fehlerhaft, weil man das Verhältnis umkehrt und den Schein erweckt, als lerne man etwas von ihnen; es ist dies eine Neckerei im großen. Die Kinder nehmen bald wahr, daß man ihnen nachgiebt, und so glauben sie leicht, daß sie ihren Willen durchsetzen können bei den Erwachsenen und diese beherrschen. Was aber das zweite betrifft, wenn man die Beschleunigung der Sprachrichtigkeit so weit treibt, daß man jeden Fehler der Kinder korrigiert, so ist das pedantisch. Was ist also das Rechte? Die Kinder sprechen wie alle Menschen, um zu sprechen oder um gewisse Zwecke zu erreichen. Sprechen sie, um zu sprechen, so sollen sie dann auch sprechen lernen; und in diesem Fall kann man korrigieren und lasse ihnen nie einen Fehler durchgehen. Sprechen sie aber, um etwas zu erlangen, so ist die Sprache nur Mittel und tritt in den Hintergrund; sie wollen durch ihr Sprechen die Aufmerksamkeit der Erziehenden auf das lenken, was ihr Verlangen ist. Sehen sie nun, daß die Aufmerksamkeit sich nicht auf ihr Verlangen, sondern auf die Redeweise richtet, so erregt das ihren Unwillen. Dies ist nie zu billigen. — Die Lust, daß sie sprechen um zu sprechen, darf nicht unterdrückt, sondern muß hervorgelockt werden. Sobald sie die Sprache bis auf einen gewissen Punkt sich angeeignet haben, machen sie auch darauf Anspruch, daß man sich mit ihnen unterhalte. Es tritt hier zuerst das Verhältnis der Gleichheit ein. Aber auch in diesem Fall darf man nicht von der allgemeinen Maxime abgehen, daß sich die Kinder stets des Verhältnisses der Unterordnung bewußt bleiben. Wenn die Ordnung des Lebens es fordert, so muß man sie abweisen mit ihrem Begehren Unterhaltung anzuknüpfen; aber auch dies würde, wenn es zu oft geschähe, die Entwicklung hemmen; also muß man dazu

Zeit finden, ohne durch die Willkür der Kinder sich von der bestehenden Ordnung abbringen zu lassen. Es knüpft sich infolge der Unterhaltungen ein neues Verhältnis an, von großer Wichtigkeit für die Entwicklung. Wenn die Familie vollständig ist, aus Eltern, Geschwistern und helfenden Gliedern bestehend, so entsteht ein großer Nachteil daraus, falls bloß die letzteren dem Verlangen der Kinder nachkommen. Es wird dadurch bei den Kindern eine große Vorliebe hervorgerufen gegen diese ihnen doch ursprünglich Fremden, und die Liebe zu den Eltern tritt zurück. Die Mutter hat das erste Recht. Wir haben gefunden, daß sich an das pantomimische Spiel zwischen Mutter und Kind in der Periode des Säugens das erste Sprachspiel anschließen muß; es ist also auch der Mutter Beruf dies fortzusetzen; und sie darf es sich nicht nehmen lassen sich mit dem Kinde zu unterhalten, sobald die Periode der Sprachentwicklung beginnt. Ebenso muß der Vater auch daran teilnehmen; er würde sonst nicht nur zu sehr in den Hintergrund treten, sondern seine pädagogische Thätigkeit würde auch einen zu herben Charakter annehmen. Freilich wird in den meisten Fällen der Vater weniger dazu Zeit haben; das wird aber dadurch ersetzt, daß so oft es geschieht, dies für die Kinder eine besondere Ehre ist. Die Wichtigkeit dieser Sprachübungen, die sich an die Unterhaltung mit der Umgebung anknüpfen, leuchtet wohl noch mehr ein, wenn wir bedenken, daß hier für die Kinder, indem sie dann überwiegend in dem Zustande der Ruhe sind, die Quelle der Entwicklung des Individuellen sich öffnet.

Wir werden nun *zuerst* darauf zu sehen haben, *was am Ende dieses Abschnittes eintreten muß*. Es ist *der Übergang in die größere Jugendgemeinschaft*, die den öffentlichen Unterricht genießt. In diesem herrscht eine bestimmte *Ordnung*, eine bestimmte *Zeiteinteilung*. Soll diese plötzlich eintreten oder allmählich sich entwickeln? Alles plötzliche Übergehen ist etwas Gewaltsames; es ist geeignet Störungen hervorzubringen, weil es der Natur nicht gemäß ist. Es muß sich aber jeder Fortschritt in der Erziehung an eine physische Entwicklung anschließen, und diese ist auch hier gegeben. Der erste Gegensatz der Lebensthätigkeit, der sich auf die Zeit bezieht, ist der zwischen Wachen und Schlafen. Im ersten Abschnitt ist diese Differenz noch an keine bestimmte Ordnung gebunden. Anfangs ist das Wachen bloß Unterbrechung des Schlafes, die aber allmählich zunimmt. Daß sich der Gegensatz an eine bestimmte Zeit bindet, fällt ziemlich zusammen mit der Entwicklung der Sprache; es wird nun hauptsächlich die Nacht die Zeit des Schlafes. Hier ist also schon eine Indikation zum Übergang in die Ordnung; und es findet der Einwand nicht statt, daß es naturwidrig wäre die Kinder an eine bestimmte Ordnung zu gewöhnen. Nur muß dieser Übergang allmählich sich

entwickeln und von diesem von der Natur selbst dargebotenen Punkt sich nach und nach weiter verbreiten; Ernst und Spiel ist noch nicht streng geschieden, deshalb kann auch vieles noch nicht an eine bestimmte Zeit gebunden sein. Zunächst bindet der Ernährungsprozeß sich immer mehr und mehr an bestimmte Zeiten, und schließt sich an die Zeitordnung in Bezug auf den Gegensatz zwischen Schlafen und Wachen; ebenso das Wechseln der Kleidung, das Anziehen und Ausziehen beim Aufstehen und Niederlegen bildet schon eine gewisse Ordnung. In dem eigentlich psychischen Gebiete kann aber die Ordnung erst später eintreten.

Es ist aber noch in einer anderen Beziehung die Gewöhnung an Ordnung von Wichtigkeit. Die Kinder bedürfen der Dienste anderer. Nun erscheint immer, wer die Dienste leistet, als Mittel; der aber, der ihrer bedarf, als Zweck. Die Erwachsenen sind dann in diesem Fall Mittel. Sehr leicht kann nun eine Umkehrung des ganzen natürlichen Verhältnisses eintreten, daß die Kinder nämlich meinen, die Erwachsenen seien um ihretwillen da. Viele Mütter wollen daher in dieser Periode lieber selbst dem Kinde Dienste leisten, und suchen zu vermeiden, daß die Dienstboten dies thun. Aber darin kann man zu weit gehen und ganz ohne Grund; es ist nicht nötig und auch nicht möglich in Familien, wo eine feste Hausordnung besteht. Die Dienste, die den Kindern geleistet werden, müssen rein als Teil dieser Hausordnung betrachtet werden, und die Kinder sind gar nicht zu fragen, wie und wann sie den bestimmten Dienst geleistet haben wollen. Das Gefühl der Abhängigkeit darf nie verloren gehen, und der Gedanke, als wären sie die Hauptsache, muß und wird dann in ihnen nicht aufkommen. Dies wird dann um so leichter sich verhüten lassen, je mehr die Dienstleistungen an eine bestimmte Zeit gebunden sind, so daß es nicht einmal den Schein gewinnen kann, als gehe der Impuls von den Kindern aus.

Nun lassen Sie uns einen *anderen Endpunkt* betrachten. Wenn das öffentliche Leben für die Kinder angeht, dann treten sie schon in einer gewissen *Selbständigkeit* auf, die sich darin zeigt, daß sie für etwas verantwortlich sind, also auch, daß ihnen etwas anvertraut wird. Es muß sich auch diese Selbständigkeit allmählich entwickeln, damit sie im stande sind diese Verantwortlichkeit zu lösen. Daraus folgt, daß sie immer mehr müssen von den Dienstleistungen anderer unabhängig gemacht werden. Denn mit einer solchen Abhängigkeit kann ihre Verantwortlichkeit nicht zusammen bestehen; z. B. sie sind in der Schule selbst dafür verantwortlich, daß sie zur rechten Zeit erscheinen, und dürfen nicht sich damit entschuldigen wollen, daß ihnen die Dienstleistung anderer Verzug gemacht habe. Diese Unabhängigkeit muß ihnen als ein Vorzug erscheinen; keine Dienstleistungen nötig zu haben in Bezug auf das Ankleiden, und für ihre äußerliche Darstellung die Verantwort-

lichkeit selbst zu übernehmen, müssen sie zum Gegenstand ihres Bestrebens machen, um in dem künftigen öffentlichen Leben desto gewisser unabhängig sein zu können. So wie es nachteilig ist, daß schon in der frühesten Jugend die Kinder eine Art Herrschaft auszuüben gewöhnt werden, weil auf diese Weise die Herrschsucht sich entwickelt: so ist es doch ebenso nachteilig sie in jeder Beziehung in Abhängigkeit zu erhalten. Es wird sich ein erhöhtes Bewußtsein entwickeln in ihnen, wenn sie sich in gewisser Beziehung als selbständig erscheinen und fühlen, daß sie keine fremden Dienste mehr nötig haben. Es ist dies der erste Schritt in der Entwicklung der persönlichen Freiheit; der Einzelne tritt so in der Ordnung, der er angehört, als frei auf. Fühlt sich zwar der Mensch immer in Bezug auf Dienstleistungen abhängig von anderen, so kann er wohl das Bewußtsein der Herrschaft bekommen, aber ganz verkehrt ohne das Bewußtsein der persönlichen Freiheit. Es darf nun aber nicht die Gewöhnung der Kinder, sich selbst zu bedienen, aus einer besonderen pädagogischen Thätigkeit hervorgehen, sondern aus der Ordnung des Hauses auf eine ganz natürliche Art. Denn wenn die Kinder wahrnehmen, daß für sie ganz besondere Einrichtungen getroffen werden, die mit der gewöhnlichen Hausordnung nicht in Übereinstimmung stehen, so erscheinen die Kinder sich wieder als Zweck, und das würde sie in ein falsches Verhältnis setzen. In Familien, welche unvollständig sind, in denen die Kinder ganz auf sich und die Eltern gewiesen sind, weil es an Dienstboten fehlt, ergiebt sich das richtige, einfache Verhältnis von selbst. Das Bewußtsein der Selbständigkeit und der persönlichen Freiheit erwacht viel eher, weil der Mensch genötigt ist für sich selbst zu sorgen; freilich wird dies Bewußtsein dann später gewöhnlich durch ungünstige Verhältnisse unterdrückt. In den höheren Ständen sehen wir so häufig diese verkehrte Mischung, eine Komposition des Selbstbewußtseins, das Bewußtsein des Herrschens und das Bewußtsein der persönlichen Abhängigkeit von den Dienstleistungen anderer. Das ist die bei uns und in anderen Ländern vorkommende Karikatur der höheren Standesverhältnisse, die persönliche Freiheit ist nicht die Basis, und sie halten diese Mischung noch für einen Vorzug, und beides, die Herrschsucht und ihre eigene Abhängigkeit, für gleichmäßig vorzüglich. Bei solcher Mischung von Herrschaft und Abhängigkeit kann auch gar keine Tüchtigkeit der Gesinnung entwickelt werden, welche wir häufiger in solchen Ständen finden, wo jene Mischung nicht stattfinden kann. Daher haben wir von Anfang an festgestellt, und es zeigt sich hier von neuem in seiner Wichtigkeit, daß die äußeren Differenzen der Lebensverhältnisse in dieser Periode noch gar nicht dürfen zum Bewußtsein kommen, sondern erst am Ende der zweiten Periode. In dieser entwickelt sich dies Bewußtsein der Differenz nur ganz allmählich und

so, daß ihm immer gegenüber tritt das Bewußtsein der Gleichheit in den öffentlichen Erziehungsanstalten.

Ein dritter Punkt ist dieser. Wenn das Schulleben beginnt, dann ist auch ein bestimmter Gegensatz zwischen Ernst und Spiel gegeben. Wir haben bisher diesen Gegensatz noch nicht können aufnehmen. Auch hier müssen wir den plötzlichen Übergang abweisen und auf eine allmähliche Vorbereitung und Entwicklung dringen. Die bestimmte Form, die das Geschäftsleben der Kinder in der Schule erhält, kann zwar im Hause nicht in Anwendung kommen: aber die Möglichkeit, daß ein solcher Gegensatz eintrete, muß doch vorbereitet werden. Nur ganz allmählich wird also die Entwicklung in diesem Punkt vor sich gehen dürfen. Im Bewußtsein der Erziehenden freilich hat jeder Anteil an der Leitung der Kinder eine Beziehung auf diesen Gegensatz gehabt; aber bei den Kindern war diese Beziehung noch nicht zum Bewußtsein gekommen: nun soll es allmählich geschehen. Dies wird erreicht zuvörderst dadurch, daß man in diesem Abschnitt den Begriff der Zweckmäßigkeit und die Gewöhnung an ein zweckmäßiges Verfahren sich entwickeln läßt. Wir sehen in dieser Beziehung zuerst auf den Grenzpunkt, die Aneignung der Sprache. Was in dieser Rücksicht geschieht, hat anfangs bei den Kindern gar nicht den Charakter der Zweckmäßigkeit; es ist bei ihnen teils freie Produktion, teils Nachahmung, wenngleich sie sich an dem Resultat erfreuen, daß sie verstehen oder verstanden werden. Aber nun ist offenbar, je weiter dieser Prozeß sich entwickelt und die Übung fortschreitet, desto mehr muß der Zweck, daß ihre Sprache identisch werde mit der der Erwachsenen, und daß die Totalität der Sprache in sie hineingebildet werden solle, ihnen klar werden. Ebenso verhält es sich sodann mit allem, was in den Prozeß der Wahrnehmung fällt. — Wenngleich nun aber schon jetzt die Kinder das Gefühl der Zweckmäßigkeit bekommen müssen, so muß es doch noch dem Zufall überlassen bleiben, welche Punkte erreicht werden: will man bestimmte Zwecke schon in dieser Periode erreichen durch gewisse Übungen, die an bestimmte Zeiträume gebunden sind, so bringt man natürlicherweise einen Unmut in das Leben der Kinder hinein, und das muß verhütet werden. Der eine hat zwar eine größere Portion von Geduld als der andere; aber keiner wird sich des Unmutes erwehren können, wenn der Zweck nie erreicht wird. Bestimmte Zwecke können nun eben noch nicht in dieser Periode erreicht werden, da man doch zuvor ihre Anlagen gründlicher muß kennen lernen; was geschieht, ist mehr versuchsweise.

Alle Thätigkeiten, auch diejenigen, bei welchen eine bestimmte Zweckmäßigkeit deutlicher schon hervortritt, sind in der ersten Periode in der Indifferenz zwischen Spiel und Ernst. Dies ist der wesentliche Charakter des Lebens der Kinder bis in die zweite Periode. Soll es nun keine Mittelglieder geben in ihrem Zustande zwischen

diesen Spiel und Ernst zugleich manifestierenden Thätigkeiten und dem Schlaf? In den Mitteldingen zwischen Spiel und Übung ist ein beständiger Einfluß der Erziehenden auf die Kinder: sollen diese nun in dieser geleiteten Thätigkeit, so lange sie wachen, immer bleiben, so daß sie nie rein sich selbst leben? Das scheint etwas Unnatürliches zu sein. Sie sollen doch immer mehr mit sich selbst leben lernen. Je mehr also die Erziehung den Charakter der Zweckmäßigkeit annimmt, desto mehr muß auch das für sich selbst leben bei den Kindern hervortreten. Was soll dies nun für einen Inhalt haben? Zweierlei ist möglich, das reine Spiel mit irgend einem ihnen dazu hingegebenen Apparat, und eine bloß innere Thätigkeit, die sich nicht nach außen wendet. Wie soll sich dies gestalten, und in welchem Verhältnis soll es zu einander stehen? Je mehr reines Spiel, was die Kinder unter sich treiben, vorkommt, desto mehr muß sich der Gegensatz zwischen Spiel und Übung entwickeln. Wir müssen aber den Gegensatz zwischen Alleinsein und Zusammensein, ein solches für sich leben und jenes absichtliche pädagogische Zusammenleben gelten lassen. Die Kinder, wenn sie wachen, immer allein sein zu lassen, ist unnatürlich; aber immer mit anderen zusammen, ebenso: denn auch dies ist ermüdend und zerstreuend, je nachdem sie nun immer mit denselben und wenigen Personen umgehen, oder stets ein zu großer Wechsel der Personen ihnen nahe tritt. Beides ist unrichtig; das Zerstreuende, das zu Bunte hindert die Entwicklung der Tüchtigkeit, die von wenigen, aber stark wirkenden Lebenselementen ausgehen muß; das Ermüdende ist ein Mißverhältnis gegen die Kräfte des Kindes. Ein Mittelglied also muß da sein. Aber welche Form muß es haben? Die eine Form, die des reinen Spiels, ergiebt sich von selbst; das Spiel ist in der Folge notwendig, wenn sich der Gegensatz zum Ernst entwickeln soll. Aber ist auch die andere Form, ein stilles Alleinsein für sich ohne Beschäftigung mit irgend einem äußeren Apparat, eine Form, welche dies Mittelglied annehmen darf? Hier tritt uns eine sehr gefährliche Lebensform entgegen, nämlich das, was wir Müßiggang nennen, der eigentlich gar nicht vorkommen soll. Der Müßiggang ist nichts als ein Schein des Wachens, aber nicht wahres Wachen, d. h. absolute Identität des Gehalts zwischen der Seelenthätigkeit im wachenden Zustand und im Schlaf, eigentliches Träumen im scheinbaren Wachen. Eine innere Thätigkeit, eine Beschäftigung mit sich selbst und für sich, wenn sie realen Gehalt hat, ist nicht Null; wohl aber, wenn sie nichts anderes ist als das Spiel im Schlaf. Nun aber giebt es eine solche innere Thätigkeit der Kinder, die keineswegs Müßiggang ist, und diese ist dann ebenso natürlich wie das reine Spiel.

Wir stellen nun neben dem reinen Spiel diese innere Seelenthätigkeit auf, beides als Mittelglieder zwischen den wachenden von den Erziehenden

geleiteten Thätigkeiten des Kindes und dem Schlaf. Es ist eine solche Beschäftigung des Kindes mit sich selbst von großem Einfluß auf die ganze Entwicklung, und auch bei dem Menschen in seinem vollkommenen Zustande betrachtet bietet sich das Analoge dar. Denn wir können nachweisen und postulieren eigentlich auch im Leben eines jeden zweierlei Seelenthätigkeiten der Art. Einmal die Kontemplation, einen kontemplativen Zustand, d. h. ein Zurückgezogensein in sich selbst, worin aber überall eine ideale Lebendigkeit ist, eine Beziehung der inneren Wahrnehmung zu den größten und höchsten Ideen. Als das allgemeinste Beispiel nennen wir hier den Zustand der Andacht, der nach außen hin eigentlich gar keine Thätigkeit zu manifestieren braucht. Aber auch die spekulative Thätigkeit, insofern sie noch nicht in einer Werkbildung begriffen ist, läßt sich hier anführen, nur ist sie nicht so allgemein. Zweitens möchte ich die Imagination, die imaginative Thätigkeit, nennen, die in ihrem Maximum betrachtet immer in Conception eines Kunstwerkes ausgeht, als solche aber nicht eine allgemeine mehr ist. Das Analogon aber findet sich in allen Menschen, das innere Spiel der Phantasie, welche das durch die Wahrnehmung in dem Gedächtnis Niedergelegte willkürlich auf ein Äußeres bezieht, um es anders zu gestalten; auch hierin liegt eine innere Produktivität.*)

Es würde also die Frage sein — da diese Zustände durchaus wesentlich sind, nur daß sie in verschiedenem Maße, bei einem Menschen bedeutender, bei einem anderen weniger sich zeigen — obschon in dieser Periode etwas Analoges sich aufzeigen lasse. Wir werden ein körperliches Analogon aus dem leiblichen Leben zu Hilfe nehmen müssen. Der Ernährungsprozeß ist ebenfalls ein reiner innerer, die Assimilation ist ganz mit äußerer Ruhe verbunden, also ein ähnlicher Zustand; er vermittelt das Aufnehmen der Nahrungsmittel und die Ernährung selbst. Die wirkliche Assimilation in das eigene Leben vermittelt auf ähnliche Weise das Aufnehmen von Wahrnehmungen und die späteren Produktionen. In dem Zeitraum, mit welchem wir es jetzt zu thun haben, ist jene aufnehmende Thätigkeit am stärksten; die ganze umgebende Welt kommt ja in das Kind hinein und ordnet sich in ihm in einer bestimmten Form. Wollten wir nun diesen Prozeß hemmen, so könnte die Wahrnehmung und die Assimilation nicht die befruchtende und ernährende Kraft ausüben. Und wenn nun auch in dieser Periode schon das Individuelle sich entwickeln soll, das Individuelle aber immer beginnt von innen heraus sich zu entfalten, so ist wohl klar, wie bedeutend auch in dieser Beziehung jener Prozeß ist. Freilich darf man die Kinder nicht ganz sich selbst überlassen, damit es nicht ausarte in Müßiggang und nutzlose Träumerei,

*) Vergl. Schleiermachers Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer, S. 246. 356. § 302.

wodurch Schlaffheit hervorgebracht wird; wogegen jene wirklich innere Thätigkeit der Seele aufregt und stärkt. Deshalb ist beides zu unterscheiden; und bei der Wichtigkeit der Sache muß man dies für eine Hauptaufgabe der erziehenden Thätigkeit halten, die Kinder bei dem Prozeß des inneren Sinnes zu schützen und zugleich darauf zu achten, ob sie wirklich in diesem Zustand oder im Müßiggang sind. Wollte man nun etwa die Kinder selbst Rechenschaft geben lassen, so würde man nur Irrtümliches erfahren, da die Kinder noch nicht fähig sind diese Rechenschaft zu geben; sie verkehren in diesem Zustande mehr mit Bildern als mit deutlichen in Worte gebrachten Vorstellungen, können also auch ihre innere Seelenthätigkeit nicht in Worten darstellen. Auch ein gesunder intellektueller Prozeß könnte doch als Müßiggang erscheinen. Es giebt wohl kein sichreres Mittel beides zu unterscheiden, als daß man darauf acht hat, ob die Kinder in dem Zustande der Langenweile sind; denn das ist das erste Produkt des Müßigganges. Die Langeweile hat ihre physiognomischen Zeichen, die aber bei Verschiedenen wieder verschieden sind, je nach der Temperamentsverschiedenheit; sie lassen sich daher nicht ganz bestimmt angeben, doch aber werden sich die Zeichen einer Art von Unzufriedenheit, Mißmut, wie sie die Langeweile bewirkt, zum Unterschiede von der Heiterkeit und Zufriedenheit, den beständigen Begleiterinnen und Zeichen einer wahrhaften Thätigkeit, nicht verkennen lassen. Jenes muß man gleich unterbrechen, das andere muß man mit Vorsicht, daß es nicht in das erste übergehe, gewähren lassen.

Wenn wir nun nach dem Bisherigen den Zustand der Kinder in dieser Periode im allgemeinen abbilden, so zeigt sich uns auf der einen Seite eine Thätigkeit, wo der Gegensatz von Spiel und Übung noch nicht hervortritt und beides noch indifferent ineinander übergeht; auf der anderen Seite das Element der rein inneren Verarbeitung. In diesem ist bloß die innere Lebensentwicklung, keine andere besondere pädagogische Thätigkeit, als die Sorge, daß nicht Müßiggang entstehe; in jenem ersteren liegt alle Förderung, welche die Erziehung der weiteren Entwicklung geben soll.

Dieses allgemeine Bild haben wir nun in seine einzelnen Bestandteile auseinanderzulegen, indem wir die Frage beantworten,

Wozu muß diese Zeit benutzt werden?

In den Kindern selbst soll erst allmählich gegen das Ende dieser Periode der Gegensatz zwischen Spiel und Übung bestimmt auseinander treten; wenn sie in den öffentlichen Unterricht übergehen, muß er schon fixiert sein. Im Anfang ist also noch jede Thätigkeit in den Kindern gleichartig; in den Erziehern dagegen nicht. Denn diese legen von Anfang an in einiges mehr eine eigentlich pädagogische Thätigkeit hinein; anderes erscheint ihnen mehr als Spiel. Eine Übereinstimmung, ohne die keine Wirkung erfolgen kann, wird nur zu erlangen sein, wenn die

Erziehenden den Kanon beobachten, daß das, was sie als Übung betrachten, den Charakter des Spiels nicht verliere; das aber, was als Spiel, zugleich den Charakter der Übung erhalte. Darauf also müssen sie sehen, daß auch bei dem Spiel eine gewisse Fertigkeit geübt, und umgekehrt, daß die zu übende Fertigkeit nicht von einem zu strengen Ernst beherrscht werde. Dazu gehört, daß man sich keinen bestimmten Zweck und keine bestimmte Zeit setze. Wir können daher auch nur für diesen Abschnitt die verschiedenen Punkte bezeichnen, auf welche bei der Entwicklung Rücksicht zu nehmen ist, indem wir uns als das nächste Ziel aller pädagogischen Thätigkeiten in dieser Zeit den Übergang in den öffentlichen Unterricht feststellen, so daß wir also auch in der Theorie nach jenen Kanones verfahren.

Wir betrachten zuerst die Ordnung.*) Im öffentlichen Unterricht herrscht durchaus die Ordnung, daher muß überall der Sinn für die Ordnung den Kindern eingepflanzt werden, damit sie ihnen allmählich zur Gewohnheit werde. Je weniger dies geschieht, desto schwieriger ist es für die Kinder in dem öffentlichen Unterricht den notwendigsten Ansprüchen zu genügen. Damit aber dieser Gegenstand aus dem richtigen Gesichtspunkt angesehen werden könne, fügen wir folgendes zu dieser allgemeinen, schon oben aufgestellten Forderung hinzu. Wir haben unter den allgemeinen Maximen auch diese uns gebildet: So wie jeder Lebensabschnitt doch ein natürlicher Teil des Lebens für sich ist und seinen bestimmten Charakter hat, so soll auch jeder in diesem seinem eigentümlichen Charakter genossen und nicht bloß als Mittel für einen späteren Abschnitt angesehen werden. Wenn man nun diese Periode dazu anwenden will, daß die Kinder vollkommen an Ordnung gewöhnt werden, um in die Schule eingehen zu können, so hat man diese Zeit der künftigen aufgeopfert; denn die Ordnung ist, wie es scheint, in der ersten Periode für die Kinder noch Zwang. Dazu kommt noch dies. Die Erfahrung lehrt, daß die großen Anstalten oft sehr leicht bewirken, daß die Kinder sich an die Ordnung gewöhnen und sie lieben lernen. Sollte man also nicht lieber die Kinder an die Ordnung sich dann erst gewöhnen lassen, um nicht den einen Lebensabschnitt einem späteren aufzuopfern? Man muß entgegnen: Wenn die Kinder in der zweiten Periode schnell der Ordnung sich unterwerfen, so kann man das nicht anders ansehen, als daß nun eine innere Entwicklung um so schneller erfolgt, je länger sie ist zurückgehalten. Wenn die Kinder dann an der Ordnung ihre Freude haben, so muß man zugeben, daß sie sich in ihrem Element befinden, und daß dies ihnen zuvor gefehlt hat. Und was das andere betrifft, wenn die Gewöhnung an die Ordnung in der Familie so betrieben

*) Vergl. Vorles. 1813/14. Stunde 35.

wird, daß die Ordnung von den Kindern als Zwang gefühlt wird, so ist allerdings gegen jene allgemeine Maxime gefehlt, und es würde dies auch gegen die Natürlichkeit streiten. Wird aber die Gewöhnung an Ordnung allmählich fixiert, von einer physischen Lebensfunktion ausgehend und übereinstimmend mit der allgemeinen Naturordnung und verbunden mit der Billigung der Kinder, so wird keine Aufopferung eines Moments erfordert, und ein natürlicher Übergang von einem Punkt zum anderen findet statt. Es ist auch offenbar, daß dies von selbst erfolgen wird, wenn nur in dem Familienleben die gehörige Ordnung herrscht.

Folgt man der sich von selbst entwickelnden Ordnung des Lebens, so wird zunächst in Beziehung auf den physischen Zustand des Kindes die Ordnung immer mehr heraustreten, sich anknüpfend an das, was in dem ersten Abschnitt unserer Periode schon eingeleitet ist. Wenn die Periode des Säugens aufhört, wo die Mutter allein mit dem Kinde beschäftigt ist, so wird das Kind mit anderen Hausgenossen verkehren, dadurch aber in die Ordnung des Hauses allmählich versetzt. Es gewöhnt sich an dieselbe, je mehr es wahrnimmt, daß alle Glieder der Familie in dieser Ordnung übereinstimmen. Wie sich in dieser Beziehung die Ordnung zuerst in einer physischen Lebensfunktion fixiert und an eine bestehende Ordnung anschließt, so ist für alles, was den physischen Zustand, das leibliche Leben des Kindes betrifft, dies die Regel, daß die Ordnung, an welche das Kind gewöhnt werden soll, im Zusammenhang stehe mit der allgemeinen Naturordnung und in Übereinstimmung mit der besonderen Ordnung des Hauswesens. — Ebenso wird auch der Wechsel von Übung im Spiel und Ernst die Gewöhnung an Ordnung begünstigen; nur darf man nicht vorher die Kinder schon verwöhnt und ihnen eine Herrschaft eingeräumt haben. Hier aber haben wir noch einen anderen Kanon, den ethischen Kanon aufzustellen, der das Verfahren am einfachsten bestimmt: Die allmähliche Gewöhnung an Ordnung muß so erfolgen, daß sie den frohen Genuß der Kindheit nicht vermindert, sondern erhöht. — Sehen wir auf das mehr Geistige in der Entwicklung, so zeigt sich auch hier, wie notwendig die Ordnung ist. Erst mit Aneignung der Sprache bildet sich das Gedächtnis auf bestimmte Weise aus. Wie die Bilder überhaupt, die zusammengenommen die Wahrnehmung ausmachen, sich erst allmählich von einander sondern, je mehr sie sich innerlich bestimmen, so ist doch das bestimmte Wiedererkennen immer erst an das Wort geknüpft, als das Zeichen der Vorstellung. Auch die Reflexion, daß nämlich das Kind sich selbst wahrnimmt und seinen Zustand zum Gegenstande der Wahrnehmung macht, nicht absichtlich, sondern wie dies überall im menschlichen Leben von selbst auf natürliche Weise sich ergiebt, ist erst an die Aneignung der

Sprache gebunden; denn von dieser Zeit an unterscheidet das Kind seine Zustände und ruft sie sich zurück. Mit dem Gedächtnis als dem Zurückgehen in die Vergangenheit ist auch die Erwartung, das Schauen in die Zukunft verbunden; beides entwickelt sich parallel. Nun fängt auch das Kind erst an eine Erfahrung zu haben und Erwartung, diese in Analogie mit dem, was es erfahren hat. Soll nun die geistige Entwicklung so fortschreiten, dann muß das Leben eine bestimmte Ordnung haben, nur die Ordnung kann eine bestimmte Erfahrung hervorbringen, nur sie fördert Erinnerung und Erwartung. Die Ordnung ist die Bedingung für die Entwicklung dieser geistigen Funktion. — Die Ordnung bedingt ferner alles bestimmte Wollen schon um deswillen, weil sich das Wollen so eng an die Erwartung anschließt und man ja immer den Erfolg vor Augen haben muß. Im ersten Abschnitt gab es eigentlich gar kein Wollen; es knüpfte sich alles instinktmäßig an. Je mehr sich nun bestimmte Willensthätigkeiten entwickeln, desto mehr muß die Ordnung dem Kinde etwas Willkommenes sein; und je mehr sie sich an die Ausbildung der eigenen Willensthätigkeit anschließt, desto weniger wird sie als Zwang erscheinen. Erhält man dagegen das Kind in dem Zustande der Passivität, dann wird ihm die Ordnung zur Last, weil gerade in Beziehung auf das bloße Auffassen von Eindrücken das Unerwartete immer den Eindruck erhöht, das Erwartete, in bestimmter Ordnung Wiederkehrende abspannt. So wird z. B. Langeweile nicht ausbleiben, wenn die Kinder im reinen Auffassen begriffen, wissen, wann das ihnen Angenehme kommt; bis dies kommt, ist keine Anspannung da, die Zeit verstreicht mit Langeweile, und was ihnen während dieser Zeit dargeboten wird, ist ohne Frucht. Daher ist dies ein sehr bestimmtes Kennzeichen, ob die ganze Erziehung in dieser Periode auf die rechte Weise fortschreitet: Wenn die Ordnung den Kindern widerlich ist, dann ist die bloße Passivität die Ursache; Freude und Wohlgefallen an der Ordnung bekundet, daß man ihre eigene Willensthätigkeit sich entwickeln läßt.

Entwicklung des Wissens. So wie das Denken eigentlich erst mit der Sprache beginnt, so ist auch alle weitere Entwicklung des Wissens an die Sprache gebunden. Indem aber vorher schon das Wahrnehmungsvermögen durch die Sinne mit thätig war, und alle Vorstellungen auch nur ihre Realität bekommen durch sinnliche Einzelheiten, so wird mit der Erweiterung des Wissens durch die Sprache auch die Erweiterung der Vorstellung von Gegenständen durch die Anschauung zu verbinden sein. Nun kommt es aber ferner nicht bloß auf Erweiterung der Vorstellung von Gegenständen an, sondern indem in der Sprache selbst schon zwei Hauptformen liegen, das Hauptwort als Bezeichnung des Gegenstandes und das Zeitwort als Bezeichnung

der Thätigkeit und Veränderung. Erfahrungen und Beobachtungen geben auch den Gedanken ihren Inhalt und entwickeln den Sprachreichtum.

Dies Gebiet scheint keiner besonderen pädagogischen Thätigkeit zu bedürfen. Der innere Trieb, der in der Sprache seinen Leiter und in der äußeren Umgebung die Quelle von Gegenständen findet, scheint sich von selbst weiter entwickeln zu müssen. Allein wenn auch Gegenstände sich von selbst darbieten, Thätigkeiten und Veränderungen können doch nur durch Erfahrung und Beobachtung zum Bewußtsein kommen, und die Unterstützung ist unabweisbar. Aber noch mehr; es drängen sich uns hiebei nämlich noch diese zwei Fragen auf:

Erstens. Soll in Beziehung auf das Wissen an sich eine pädagogische Thätigkeit hinzukommen, welche die Schranken aufhebt, an die das Kind gebunden ist durch die Beschaffenheit der Außenwelt, in der es sich bewegt, also auch das Entferntere in den Wahrnehmungskreis hineinrückt?

Zweitens. Soll in Beziehung auf die Sprache als solche auch die Erziehung zu Hilfe kommen und mehrere Sprachen in die Übung der Kinder bringen, damit wie das Kind die Muttersprache in dem unmittelbaren Lebenskreise sich aneignet, so auch fremde Sprachen aus und in dem wirklichen Leben erlernt werden?

Wir können beide Fragen auch zusammenfassen und auf eine allgemeine zurückführen, nämlich ob überhaupt schon in dieser Zeit eine Bezugnahme auf das Fremde ihren Ort haben darf. Unter dem Fremden müssen wir aber nur das verstehen, was von selbst in den Wahrnehmungskreis des Kindes nicht kommen würde. Ist nun diese Frage zu verneinen, dann haben wir eine Antwort für jene beiden Fragen; wenn sie dagegen nicht unbedingt zu verneinen ist, so müssen wir besondere Antworten suchen.

Denken wir an die entgegengesetzten und dabei einseitigen Maximen in der Erziehung, so wird diejenige, welche überhaupt in Beziehung auf die Entwicklung nur ein Minimum zuläßt, auch hier das rein natürliche zulassen wollen und somit die Frage im allgemeinen verneinen; die entgegengesetzte Maxime unbedingt die Frage bejahen. Wir können keiner von beiden folgen, und zwar der ersten nicht aus folgenden Gründen.

Wenn wir ausgehen von der Thätigkeit der Sinne in der Wahrnehmung, so können wir nicht leugnen, die bloße Receptivität ruft immer ihren Gegensatz, die Spontaneität, hervor; diese aber ist auf diesem Gebiete nichts anderes als Produktivität in Beziehung auf die sinnlichen Gegenstände, dasjenige, was wir im allgemeinen die Phantasie nennen. Die Phantasie schafft eigentlich nicht, aber sie ist ein freies Spiel mit den empfangenen Sinneseindrücken, diese untereinander werfend, verschieden kombinierend, eine freie Kombination der Elemente des Wahr-

genommenen. Diese Thätigkeit ist eine dem Menschen natürliche und eben deshalb, weil sie ursprünglich auf dem Realen der einzelnen Glieder des Gegensatzes in diesen geistigen Funktionen beruht, eine wesentliche. Die Selbstthätigkeit kann in diesem Alter nicht im Gleichgewicht mit der Receptivität entwickelt werden an einzelnen Handlungen; sie hält sich daher an das nächste, an die Thätigkeit der Sinne. Daher finden wir, daß die Kinder sehr häufig in einer Art von Dichten begriffen sind. Eine so von selbst sich entwickelnde Thätigkeit nun darf wohl nicht aus der Leitung der Erziehung ausgeschlossen werden. Nimmt sie aber bloß den bezeichneten Gang, so ist sie ihrem Inhalt nach eine nichtige, weil ihr Produkt nichts Reales ist, weder in das System des Empfangenen hineingehörend, noch in das der Thätigkeiten, die künftig sollen ausgeführt werden. Es ist aber ein Mangel an Ökonomie, wenn man seine Thätigkeit an etwas Leerem aufreibt. Kann man nun die fremden Gegenstände selbst nicht in den Kreis der Kinder bringen, und ist doch das Fremde ein würdiger Stoff, geeignet die Entwicklung des Kindes zu befördern, so ist es ja wohl möglich das Fremde und Unbekannte vor die Seele desselben zu führen, und die freie Thätigkeit der Phantasie bekommt auf diese Weise eine Richtung auf Reales. So scheint die Frage bejaht zu sein, ja bejaht werden zu müssen; denn jener Trieb soll vorbildend sein: wie das Spiel der Phantasie sich zuerst eine Welt selbst bildet, so soll sie — als lebendige geistige Kraft — die wahre Welt aufnehmen in ihrer Vollständigkeit. Daher finden wir in der Erziehung allgemein, und es ist auch ein richtiger Instinkt, daß man die Sinne der Kinder und ihr Kombinationsvermögen anzufüllen sucht mit Bildern fremder Gegenstände und Erzählungen dessen, was außer dem Kreise ihrer Erfahrung liegt.

Diese Antwort will aber durchaus nur zu der ersten Frage passen, nicht zu der zweiten. Die Beantwortung dieser wird uns aber auch wohl das Unhaltbare der zweiten Maxime, welche die Frage, ob das Fremde in das Gebiet der Erziehung schon jetzt zu ziehen sei, unbedingt bejaht, aufzeigen. Dieser Maxime folgen wir nicht aus folgenden Gründen.

Was die Sprache betrifft, so gehen die Kinder hier einen umgekehrten Gang. Anfangs zwar erfinden sie auch auf diesem Gebiete; denn das sprechen wollen ist eine freie Produktion. Aber weil die Sprache doch etwas Gemeinsames ist und die Vermittelung der Gemeinschaft, so geben sie ihre Spracherfindungen bald auf, und leben sich in die gemeinsame gegebene Sprache hinein. Dann ist auch in ihnen keine Neigung mehr die Sprache nur als eine Einzelheit anzusehen und daneben eine andere Einzelheit zu setzen, sondern ihr Bestreben den Wahrnehmungskreis zu erweitern, setzt die Einheit der

Sprache schon voraus; weil sie sich hineinleben, haben sie die Sprache als einzige und allgemeine. Woher denn also in dieser Periode die Versuche den Kindern andere Sprachen beizubringen?

In dem Kreise des Lebens, auf welchen unsere Theorie sich bezieht, giebt es eine zwiefache Richtung auf fremde Sprachen; die eine ist durch den allgemeinen Weltverkehr in der Gegenwart, die andere durch die Beziehung der Vergangenheit auf die Gegenwart bestimmt. Die letzte gehört dem historischen Standpunkt an und beruht darauf, daß unsere Kultur auf dem Felde ausgestorbener Sprachen erwachsen ist. Sie hat nur für diejenigen Wert, die auf dem historischen Standpunkt stehen; und da nun erst später sich entscheidet, ob ein Kind befähigt ist auf diese Stufe sich zu erheben, so kann auch erst später das Bedürfnis eintreten, die alten Sprachen in den Kreis des Unterrichts zu ziehen. Die erste Richtung gehört dem kosmopolitischen Standpunkt an, über die Grenzen eines Volkes und Staates hinausgehend. Dieser Standpunkt bezieht sich auf zwei Funktionen. Einmal nämlich ist für diejenigen, welche Anteil an der Regierung haben, das Bedürfnis einer Gemeinschaft mit anderen Sprachen vorhanden, da jeder Staat in realem Verhältnis mit anderen steht. Zweitens besteht ein großes Geschäftsverkehr; insofern dieses in den Welthandel übergeht, ruft es ebenfalls jenes Bedürfnis der Gemeinschaft mit fremden Sprachen hervor.

Ist nun irgend ein Grund da, diese Beziehungen schon in der Periode der Kindheit geltend zu machen? Von der einen Seite des kosmopolitischen Standpunktes, des Welthandels, gar nicht. Denn diese ohnehin sehr beschränkte Verbindung mit fremden Sprachen gehört nur zu dem Technischen des einzelnen Geschäftes; dies wird leicht erworben, sobald das Geschäft schon bestimmt ist. Man wird nicht sagen können, daß eine frühere Erlernung fremder Sprachen in dieser Beziehung dazu beitragen könne das Geschäft selbst zu bestimmen. Das Verkehr mit den verschiedenen Völkern im Handel hängt ab von verschiedenen Gegenständen und Geschäften; das eine Geschäft ruft Kommunikation mit diesem, das andere mit jenem Volke hervor. Die Vorliebe für diese oder jene Sprache wird keinen bewegen gerade zu dem Geschäft, in welchem er diese Sprache brauchen kann. Die Kenntnis der Sprache kann nicht als entscheidendes Moment gelten. Die besondere Beziehung auf die Sprachen liegt so weit ab, daß sie durchaus weiter hinaus gesetzt werden muß, damit nicht die Thätigkeit in dieser Periode auf unnütze Weise kompliziert werde. — Von der anderen Seite des kosmopolitischen Standpunktes, des Anteils an der Regierung, ebensowenig. Freilich finden wir diese Richtung, den Kindern schon zeitig fremde Sprachen beizubringen, am häufigsten da, wo man am meisten die angeerbte Ungleichheit voraussetzt, also in solchen Ständen,

die sich eine angeborene Bestimmung zu einem größeren Anteil an dem Regieren zuschreiben. Wo dies nicht der Fall ist, denkt man auch nicht so früh an die fremden Sprachen. Die Kinder aus jenen Ständen bekommen das Bewußtsein einer bestimmten Ungleichheit, wenn sie sich in zwei Sprachen verständigen können, und andere nur in einer; und da ihnen das als ein Vorzug erscheint, drücken sie sich auch gern in der fremden Sprache aus, an der sich diese Ungleichheit besonders manifestiert. Die Erfahrung zeigt, daß Menschen auf eine Sprache, die sie ganz unnütz gelernt haben, einen besonderen Wert legen. Wo man mehrere Sprachen in gewissen Klassen neben der Muttersprache den Kindern beizubringen sich bestrebt, da ist auch gewöhnlich die Neigung die Ungleichheit fortzupflanzen. Dies erfordert aber noch eine Erörterung, damit es nicht als einseitige Parteimeinung erscheine. Man sagt, daß nicht sowohl diese Neigung jenes Bestreben hervorrufe, sondern man unterrichte in fremden Sprachen um den Reichtum an Vorstellungen durch diese Operation zu vermehren. Dagegen, verschiedene Sprachen haben nicht ein und dasselbe System von Vorstellungen, sondern in jeder sind die allgemeinen Vorstellungen auf besondere Weise begrenzt. Diese Differenz ist allerdings ungleichartig in dem Verhältnis, als die Sprachen verwandt sind. Schon dies, daß diese oder jene Sprache die untergeordneten Begriffe durch besondere Wörter ausdrückt, da wo eine andere nur das allgemeine Wort mit einem Zusatz hat, ist eine bedeutende Differenz, weil eine verschiedene Operation in der Konstruktion der Vorstellung zum Grunde liegt. In der einen Sprache sind für bestimmte Vorstellungen nur Wörter vorhanden, die rein abgeleitet sind, während in einer anderen besondere Ausdrücke gebildet sind; in der einen Sprache ist das Wort mehr Definition, in der anderen bloß Zeichen, so daß das Allgemeine sich ganz verwischt. Ferner auch das System von menschlichen Handlungen ist in der Sprache niedergelegt; und das System von Wahrnehmungen: gerade hierin zeigt sich die Differenz am stärksten und der Nationalcharakter tritt am deutlichsten hervor. Weil aber das Auffassen fremder Handlungsweisen und Charaktere einen bedeutenden Einfluß hat auf die eigene Handlungsweise und den eigenen Charakter, und ebenso, weil das Auffassen einer fremden Sprachbildung mit der Entwicklung der eigenen Sprache in sehr genauer Verbindung steht, so kann in so früher Zeit, in der ein festes Auffassen noch nicht stattfindet, nur verwirrend sein fremde Sprachen zu erlernen. Die logische und ethische Fortentwicklung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen. — Ferner, je mehr ein Volk in der Verbindung mit anderen selbständig auftritt, desto mehr macht es den anderen die Zumutung im politischen Verkehr sich seiner Sprache zu bedienen, oder doch einer anderen, die rein auf dem historischen Gebiete liegt und nur so zur Vermittelung geeignet ist. Rede ich mit einem anderen in seiner Sprache, dann gebe

ich ihm einen Vorzug; redet er zu mir in meiner Sprache, so giebt er mir einen Vorzug. So gewinnt es das Ansehen, als ob das Bestreben, die Meinung von einer angeborenen Ungleichheit des Verhältnisses der Einzelnen in ihrem Anteil an der regierenden Funktion im Staate aufrecht zu erhalten, in Verbindung stände mit der Bereitwilligkeit, lieber die Selbständigkeit des Volkes, wenn auch nicht aufzugeben, aber doch auf untergeordnete Weise nur zu erhalten, als die Ungleichheit im Volke selbst fahren zu lassen. — Es ist immer interessant zu sehen, wie leicht Kinder mehrerer Sprachen sich bemächtigen; aber es ist ein gefährliches und für die Bildung des Verstandes und des Charakters nachteiliges Experiment; und da es nicht bloß Experiment bleibt, sondern mit einem bestimmten Zweck, den man dabei oft wenigstens vor Augen hat, müssen wir es mehr mit einem gewissen Verdacht ansehen, als begünstigen.

Was nun die Erweiterung des Wahrnehmungs- und Anschauungskreises des Kindes betrifft, so muß man zuerst den Kanon anwenden, daß das Hervortreten einer bestimmten Ordnung, sowie des Gegensatzes zwischen Spiel und Ernst, bloß allmählich sein dürfe. Eine systematische stufenweise Fortschreitung würde gegen diesen Kanon sein und etwas anticipieren, was erst später seinen Nutzen haben kann. Je mehr man aber die Erweiterung der Vorstellung dem Zufall überläßt, desto mehr ist dafür zu sorgen, daß das, was so zerstreut schon vorgekommen ist, kombiniert werde: dadurch wird zugleich das Gedächtnis vorgeübt. — Zweitens muß man unterscheiden das unmittelbare Bekanntwerden mit den Gegenständen selbst von dem bloßen Auffassen derselben durch Abbildungen und Relationen. Beides ist für diese Periode etwas ganz Verschiedenes und bezieht sich auf verschiedene Thätigkeiten. Das letzte ist, wie wir gesehen haben, für die freie Kombination, die man nur auf das Reale zu leiten hat; das erste ist mehr die Grundlage zu einem höheren Resultat in der Erkenntnis; hiebei ist nicht unbestimmt, was sie auffassen, und man kann sie auf die notwendigen und zufälligen Eigenschaften und Merkmale hinführen. Wie die Kinder sich Bild und Erzählung ergänzen, das ist aber unbestimmt und hängt vom Zufall ab; man kann es nicht selbst erkennen, und sie sind außer stande sich darüber deutlich auszusprechen. Man sieht wohl die Kinder aus den höheren Ständen mit den vortrefflichsten Bilderbüchern umgeben, in denen Gegenstände aus den fernsten Weltteilen sind. Es ist dies etwas sehr Verkehrtes, wenn man darüber vernachlässigt, sie mit den Gegenständen der nächsten Umgebung bekannt zu machen. Die Beschäftigung mit diesen Büchern legt freilich den Grund zu der Fähigkeit die umherschweifende Phantasie zu fesseln und das Fehlende in einem sich präsentierenden Gegenstande zu ergänzen; aber da dies doch auch oft nur etwas Willkürliches ist, so legt man auf diese Weise auch den Grund zur Un-

gründlichkeit. Die Vorstellung von einem bloß auf der Fläche gesehenen Gegenstande kann nicht die richtige sein; man erkennt den Gegenstand, wenn er vorkommt, wieder, aber er selbst löscht das Bild aus. Ich will die Bilder keineswegs verwerfen, sie gehören allerdings in diesen Zeitraum, wo Spiel und Ernst sich noch nicht scheiden; es ist ein Spiel, was die Kinder treiben, was aber zugleich Übung wird und daher dem Charakter dieser Periode durchaus angemessen. Aber wenn man dabei eine Indifferenz gegen die sie umgebende Wirklichkeit bestehen läßt, wenn man sie nicht in die wirkliche Welt gleichmäßig einführt, so entwickelt sich neben der Ungründlichkeit die Unachtsamkeit. Dieselben Kinder, die mit allem was Bild ist vortrefflich Bescheid wissen, haben dann gar keine Neigung das sie umgebende Nächste aufzufassen. Daher muß man auf der einen Seite, wenn man Bilder benutzen kann, die Zeichnungen und Gemälde durch körperliche Bilder und Gegenstände ergänzen, auf der anderen Seite vorzüglich auf Achtsamkeit und sichere Wahrnehmung der gegebenen Welt bringen; aber alles nicht systematisch, sondern nachgehend der natürlichen Neigung der Kinder, und an dies Gegebene anknüpfend die Belehrung und Ergänzung. Ihre Aufmerksamkeit auf Gegenstände, die ihnen gleichgültig sind, mit Zwang hinzulenken, ist unrichtig.*)

Nach demselben Grundsatz muß man auch einen anderen Gegenstand behandeln, der in dieser Zeit schon sich natürlich darbietet,

die Zahl und was damit zusammenhängt. Es ist schwer zu denken, daß das Kind sollte vor Entwicklung des Sprachvermögens eine bestimmte Zahl festhalten können. Nur der fließende Unterschied von mehr oder weniger bleibt ihm. Die Zahl hat an der Sprache ihren Halt; mit der Sprache entwickelt sich auch das Interesse am Zählen, unmittelbar zusammenhangend mit dem Interesse an ihrem relativen Eigentum; die Genauigkeit der Abschätzung und die bestimmte Vergleichung interessiert sie. Nun ist aber nicht nötig mit der Ausbildung der auf die Zahl sich beziehenden Thätigkeit zu warten, bis die Kinder auch mit den Ziffern umgehen können; vielmehr muß man die Zahloperationen machen lassen an unmittelbaren Gegenständen, so daß sie selbst durch Hinzuthun und Hinwegnehmen die Zahl hervorbringen können. Es führt uns dies auf die Beschäftigung mit den

Sprachzeichen. Im allgemeinen ist es schwer, die Frage zu entscheiden, ob die Kinder schon sollen in dieser Periode mit den Sprachzeichen beschäftigt werden, ehe sie an dem öffentlichen Unterricht teilnehmen. Bei dem eigentlichen Volk ist es nicht möglich, es bleibt der Schule vorbehalten; bei den gebildeten Klassen ist es gewöhnlich, daß

---

*) Platon. de republica. Lib. VII. 536 . . . *οὐχ ὡς ἐπάναγκες μαθεῖν τὸ σχῆμα τῆς διδαχῆς — οὐδὲν μάθημα μετὰ δουλείας τὸν ἐλεύθερον χρὴ μανθάνειν — ψυχῇ βίαιον οὐδὲν ἔμμονον μάθημα.*

die Kinder die ersten Elemente schon in der Familie erlernen, und so ihrer öffentlichen Erziehung vorgearbeitet wird. Dieser Unterschied ist nur durch die Umstände motiviert, nicht durch eine pädagogische Maxime. Stellt man aber die Frage so: Ist es ein wesentlicher Vorzug, wenn die Kinder zeitig lesen lernen? — so muß man sie verneinen. Man hat gewiß etwas Nötigeres zu thun; die lebendige Beschäftigung mit der Sprache muß erst tiefer Wurzel fassen, ehe die Sprachzeichen eintreten. Aber es ist sehr schwer dies zu erreichen. In den Klassen, die zum Teil der litterarischen Welt angehören, und da wo das Lesen zum Leben gehört, bei uns leider auch bei Dienstboten, müssen die Kinder Begierde nach dem Lesen bekommen: es wäre unrecht dies gewaltsam zu hemmen. Aber welch ein Unterschied bietet sich uns in dieser Beziehung dar, und welch unnatürliches Verhältnis selbst in den gebildeten Ständen: lesen können fast alle, auch schreiben, aber sprechen wenige. Die Zeichen sind doch erst aus einem bestimmten Bedürfnis entstanden; ja ich möchte sagen, sie sollten auch für dieses aufgespart bleiben, und auch in den öffentlichen Schulen sollte der Unterricht ohne alle Hilfe von Büchern getrieben werden so lange als möglich. Sehr wahr ist beim Platon der Ausspruch*), daß die Schrift in den Seelen der Lernenden Vergessenheit hervorbringe aus Vernachlässigung des Gedächtnisses. Wenn ohne Schriftzeichen der Unterricht erteilt wird, so wird das Gedächtnis lebendig entwickelt; je länger man der Buchstaben sich erwehrt, desto sicherer und reiner wird das Gedächtnis, für das ganze Leben ein entschiedener Vorzug. Es giebt vielleicht im ganzen Gebiete der Fertigkeiten keine, die wichtiger wäre als diese. Wo man also mit den Kindern hinreichend zusammenleben kann und die Not nicht zwingt, sie großenteils sich selbst zu überlassen, da ist ein nach der Maxime unserer Periode geordnetes Leben im Gespräch mit ihnen wichtiger, als daß sie mit den Sprachzeichen umgehen lernen. Das Beschreiben der Gegenstände und Bilder und das sich wiedergeben lassen des Mitgeteilten, so daß man die Kinder in lebendige Sprachthätigkeit setzt, indem man sie zum Erzählen veranlaßt, ist viel bedeutender; man erreicht dadurch sicherer, daß das Auffassen in Klarheit und Bestimmtheit fortschreitet und daß das Gleichgewicht zwischen Auffassen und Mitteilen ungestört bleibt. Es ist etwas ganz anderes,

*) Platonis Phädros, 275. Thamus der Thebäer entgegnet dies dem Theuth, der als Erfinder der Buchstaben von der Schrift gerühmt hatte, daß sie die Ägyptier weiser und gedächtnisreicher machen würde. — Theuth muß es sich gefallen lassen, daß ihm Thamus entrüstet über das ungemessene Lob der Schrift zuruft: Weisheitsdünkel flößest du den Schülern, nicht wahre Weisheit ein; und im Vertrauen auf die Schrift von außen durch fremde Zeichen, nicht innerlich durch sich selbst erinnert, werden sie sich für sehr einsichtsvoll halten, obgleich sie meistenteils unverständig sind und unerträglich im Umgange.

wenn man die Kinder lesen und das Gelesene wiederholen läßt: da tritt die memoria localis ein, die doch ein sehr untergeordnetes Hilfsmittel ist gegen das lebendige Gedächtnis, freilich für den gut, der verurteilt ist sein ganzes Leben mit den Büchern zuzubringen. So ist es auch mit den

Zahlzeichen. Die Operation des Zählens an die Zahlzeichen zu binden, das giebt anfangs schon einem Zufälligen ein zu bedeutendes Übergewicht in der Entwicklung. Unsere Zahlzeichen beruhen im dekadischen System, das doch nur ein Zufälliges ist: es wird aber dann zu etwas Wesentlichem gemacht, wenn man damit anfängt. Freilich haften auch schon die Benennungen der Zahl an dem dekadischen System: allein es tritt dies viel weniger hervor bei den Operationen des Zählens, die man ohne Zahlzeichen an Gegenständen vollführen läßt, als bei den Zahlzeichen selbst; bei der Schrift derselben entscheidet ja die Stellung durchaus alles. Hienach entscheiden wir die Frage auch im allgemeinen so: Man muß in der ersten Periode so lange als möglich lebendige Übung sowohl in Beziehung auf Zahl als Sprache ohne die Zeichen zu Hilfe zu nehmen, vorwalten lassen. Es ist aber dies noch hinzuzunehmen in Rücksicht des Verhältnisses des Lesens zum

Schreiben und Zeichnen. Wenn doch, die unteren Klassen der Gesellschaft ausgenommen, in der Regel das Lesen und dann Schreiben vor dem öffentlichen Unterricht schon geübt wird, so möchte ich das Verhältnis umkehren und sagen, man sollte mit dem Schreiben anfangen und daran das Lesen knüpfen. Das Schreiben ist dann selbst eine bestimmte Species des Zeichnens, und dies hängt mit dem zusammen, was schon in dem ersten Abschnitt geübt werden sollte, mit dem Augenmaß.*) Die Hervorbringung von Bildern ist das produktive Gegenstück zum richtigen Sehen; und sowie man anfängt das Auffassungsvermögen durch Bilder zu üben, so muß man gleich die Übung, daß die Kinder selbst Bilder machen, anknüpfen, wozu sie auch größtenteils Neigung haben. Aber Sinn für die Richtigkeit oder Unrichtigkeit entwickelt sich in der Regel dabei nicht; weil zu dieser Art der Thätigkeit eine lebendige Kombination kommt, so sind sie im stande zu einem völlig Unähnlichen, was sie hervorbringen, das Richtige zu imaginieren. Die Kinder fangen bald an sich eine Gestalt zu zeichnen, oft auf die abenteuerlichste Weise: so menschliche Gestalten; sie glauben nie, daß diese so verrenkt aussehen, wie sie es malen, das Bild wird ihnen

*) Vergl. Schwarz, Erziehungslehre, erster Band, zweite Abteilung. S. 370. „Schon unser Albrecht Dürer, und noch vor ihm Lukas Paccioli hatten das Zeichnen mit dem Schreiben in Verbindung setzen gewollt, und das Quadrat nach alter griechischer und römischer Weise zum Grunde der Kapitalbuchstaben gelegt.“ Auch Leonardo da Vinci. —

eigentlich zu einem symbolischen Zeichen für das lebendige Bild ihrer Phantasie. Nun ist es aber etwas sehr Wesentliches und Notwendiges, daß eine sichere Harmonie zwischen der äußeren und inneren Thätigkeit hergestellt werde. Alles aber, was hiebei von der pädagogischen Einwirkung ausgeht, muß freilich zwischen Spiel und Ernst gehalten, der Zwang vermieden werden; leichte Gegenstände lege man den Kindern vor, damit sie an diesen ihre Kraft versuchen und in der Richtigkeit und Genauigkeit sich üben. An jene Neigung aber, das Bild bloß als Symbol zu betrachten, knüpft sich auch das Bilden der Sprachzeichen durch die Hand an, weil diese wirklich symbolische Zeichen sind. So muß also im allgemeinen aus dem Zeichnen das Schreiben hervorgehen. Das Schreiben setzt aber voraus eine bestimmte Analyse der Wörter, welche wir durch die Schrift in ihre Elemente zerlegen. Die Vereinzelung der Sprachelemente in Buchstaben bezieht sich nur auf die Schrift; die Rede kennt nur die Sonderung der Sprachelemente in Silben. Darum wird allerdings, wenn man anfängt mit den Schriftelementen, den Buchstaben, dies für die Kinder nicht etwas Lebendiges haben. Deshalb gehe man in der Analyse der Wörter zunächst nicht weiter als bis zu der Teilung in Silben; dann lehre man diese gesondert auffassen, und die Ähnlichkeit und Unähnlichkeit der Buchstaben in der Aussprache hervorhebend, knüpfe man die Kenntnis derselben an die Hervorbringung der Schriftzeichen. Nur auf diese Weise wird die Übung eine lebendige werden.*)

Wenn wir nun sagten, so lange als möglich solle man Zahl und Sprache ohne Zeichen üben, so ist schon in dieser Unbestimmtheit der Regel

die Verschiedenheit der Verhältnisse ausgesprochen. Nur im allgemeinen ist es notwendig den gewöhnlichen Gang, den die Sache bei uns genommen hat, zu hemmen. Wir sind viel zu sehr Buchmenschen und Buchstabenmenschen geworden, selbst bis in das Volk hinein. Vor einigen und zwanzig Jahren ist auch unter uns die Frage öffentlich ventiliert, ob es heilsam sei, daß das Volk lesen und schreiben lerne. Die Urteile, die damals ausgesprochen wurden, haben gezeigt, wie tief die Meinung eingewurzelt war, daß nur durch Schreiben und Lesen der Mensch ein Mensch würde. Die Sache hat etwas Wahres, aber nur von einer Seite her. Regiert kann bei uns nicht werden ohne Schreiben und Lesen. Zwar kommt es oft mehr auf das Unter-

*) Diese Methode ist übergegangen in das System des wechselseitigen Unterrichtes, wie es zuerst an der Stelle des Lancasterschen Mechanismus in der dänischen und schleswig-holsteinischen Schuleinrichtung fixiert wurde. Vergl. Müller und Baumfelder: „Die Eckernförder Schuleinrichtung." Dresden, 1835. Das dänische Werk von Monster und Abrahamsen: „Om den irdbyrdes Undervüsnings Väsen og Värd." Kopenhagen 1821—1828.

schreiben an bei denen, die regiert sind, aber auch dazu ist das Schreiben erforderlich; und da der Mensch doch nur ein Mensch ist, insofern er Anteil hat an der Regierung, also jeder irgendwie regiert, wie ja selbst der Bauer, der seine Stimme giebt, wenn sein Schulze zu wählen ist, seinen Anteil an der Regierung bekommt: so muß man sagen, bei dem Gang, den die Entwicklung genommen hat, geht es ohne Schreiben und Lesen nicht ab, zumal auch die Gesetze durch die Schrift bekannt gemacht werden und also das Lesen voraussetzen. Aber es ist dies doch bloß geboten durch die bestehende politische Form; und es ist eben nicht zu billigen, daß diese in einem solchen Grade und solcher Allgemeinheit an dem Zeichensystem hängt. Zwar in einem großen Staate kann nicht ohne die Schrift regiert werden — es müßte denn ein solcher sein, in dem alles durch Despotie bestimmt wird —; es kann der Natur der Sache nach von dem Centrum aus in die Entfernung nur durch die Schrift gewirkt werden. Aber das Volk hat mit dem Centrum nichts zu schaffen. Wenn es die Gesetze nicht aus dem Gesetzesblatt, sondern auf lebendige Weise erführe, aber verantwortlich gemacht würde, das Gesetz aufzufassen und zu befolgen, so stände ich sehr an, für oder gegen das Lesen und Schreiben zu entscheiden. So lange aber die bestehende Form der Dinge bestehend bleibt, ist beides notwendig; und eine Verkürzung nur würde es sein, wenn gewisse Stände vom Lesen und Schreiben sollten zurückgehalten werden, aber dabei doch politischen Verpflichtungen unterworfen sein, denen sie nur genügen können, wenn sie in dem Besitz dieser Fertigkeiten sind. So müssen wir denn diese Kenntnis der Schriftzeichen aus keinem anderen Gesichtspunkt ansehen als aus diesem technischen, nicht als etwas Ursprüngliches, nicht so als ob alle Bildung davon abhinge. Das allgemeine Vorurteil dafür halte ich für unrichtig und sehr verkehrt. Über das Verkehr mit den Zeichen wird namentlich in den mittleren Ständen so viel Wesentliches und Unmittelbares versäumt.

Über die beste Leselehrmethode haben wir hier noch nicht zu entscheideu, wiewohl das Lesen in den gebildeten Ständen vor dem Eintritt in die öffentlichen Schulen beginnt. Man hat seit geraumer Zeit eine große Menge der Leselehrmethoden aufgesucht; allein für das häusliche Lesen, das doch gewöhnlich unter der Direktion der Mütter steht, ist die Methode ganz gleichgültig, weil es nicht darauf ankommt, ob ein Kind einige Wochen früher oder später lesen lerne. Bei dem öffentlichen Unterricht dagegen hat die Methode ihren bestimmten Wert; deshalb werden wir diese Frage später aufnehmen.

Erzählen. Für unsern gegenwärtigen Standpunkt ist der angegebene Gang besonders deshalb wichtig, damit nicht die Kinder zu früh sich an das Vernehmen der Rede durch das Auge gewöhnen. Wenn es nun gerade die Absicht ist, das Vermögen die Rede zu vernehmen

und aufzufassen schon in der ersten Periode bis auf einen gewissen Punkt zu üben, so ist der Natur der Sache angemessen, daß dies auf dem mündlichen Wege geschehe. Wenn wir nun auch gesagt haben, daß es wesentlich zur richtigen Art und Weise das Gedächtnis zu entwickeln gehöre, die Kinder durch Gespräche und Erzählungen, und durch die Gewöhnung das Gehörte nach einiger Zeit wiederzugeben, im Fixieren der Gedanken durch die Sprache zu üben, so fragt sich,

Was soll man erzählen? Die Data liegen schon in dem, was wir entwickelt haben. Einmal ist Rücksicht zu nehmen auf die Entwicklung des Begriffssystems, das in der Sprache niedergelegt ist, auf das Mitteilen und Wiedergeben dessen, was in der Sprache die unmittelbare Erfahrung repräsentiert. In dieser Beziehung haben wir schon oben gesondert Mitteilung des zur unmittelbaren Anschauung Vorliegenden und des Entfernteren, bei welchem die Rede durch Bilder muß unterstützt werden. Das Verhältnis des einen zu dem anderen haben wir schon festgestellt. Aber sodann haben wir auch Rücksicht zu nehmen auf die freie Produktion, welche die Sprache sich anzueignen thätig ist; sie ist freilich zunächst nur ein freies Spiel teils mit den artikulierten Tönen, teils mit den Vorstellungen, zuerst ein Spiel mit den Sprachwerkzeugen, dann ein Spiel mit der Phantasie: aber doch der Grund aller künftigen Produktionen, also aller Kunst; und die Erziehung muß diesem Spiel zu Hilfe kommen. Ein verschiedener Grad des Bedürfnisses und der Neigung wird sich dabei zeitig in den Kindern entwickeln. Wir haben gesagt, daß diese freie Kombination gewissermaßen solle abgeleitet werden dadurch, daß man ihr eine Richtung auf Reales gebe, indem man entferntere Gegenstände durch Bilder und Beschreibung vor die Seele des Kindes führen könne. Allein es ist dies nicht erschöpfend; es bildet nur einen Übergang: die freie Produktionskraft, die Phantasie geht auch darüber noch hinaus. Die Kinder, besonders die von lebhaftem Geiste, haben eine entschiedene Neigung zu dem, wozu sich durchaus nichts Analoges in der Wirklichkeit findet, zu dem Fabelhaften. Die alte Praxis war geneigt dieser Neigung Befriedigung zu geben, sie selbst zu nähren durch Kindermärchen.*) In neuerer Zeit hat man diese fast für etwas Verbotenes angesehen und sie abzuschaffen gesucht. Allein die Neigung ist eine natürliche, der auch ihr Recht widerfahren muß. Man ging in dieser Polemik zu sehr vom Standpunkt des ausgebildeten Lebens aus, indem man fragte, warum man die Kinder mit etwas Nichtigem beschäftigen solle, was in sie nur den Keim zur Superstition hineinlegen und sie der wirklichen Welt entfremden könne. Will man die richtige Ansicht gewinnen, so muß man nur auf den kindlichen Zustand selbst und dessen Bedürfnisse

*) Platon. de republica Lib. II. 377.

Rücksicht nehmen. Indem wir dies thun, gehen wir von einem für die moralische Entwicklung wichtigen Punkt aus: Die Kinder können den Unterschied zwischen dem Wirklichen in ihrer Vorstellung und dem nicht Wirklichen, d. h. dem, was noch ihre eigene Produktion ist, noch gar nicht fixieren. Realität und freie Produktion steht ihnen völlig gleich. Nur allmählich entwickelt sich der Unterschied, nur allmählich leben sich die Kinder in die wirkliche Welt hinein. Denken wir zurück an den Punkt, wo wir die Entwicklung der Sinnesvermögen uns veranschaulichten, so zeigte sich uns da etwas Ähnliches. Die bestimmte Unterscheidung von Gegenständen ist dem Gesicht auch nicht gleich anfänglich gegeben, nur nach und nach entwirrt sich das Chaos. Lebhafte Kinder denken sich oft etwas aus und erzählen es als wirklich Geschehenes, ohne lügen zu wollen. Sie unterscheiden auch nicht die Bilder des Traumes von den in der Wirklichkeit sich darbietenden Gestaltungen. Und selbst was sie äußerlich wirklich wahrgenommen haben, wird für sie doch nur eine lebendige Vorstellung, wenn in ihrem Inneren das Bild sich abgesetzt hat; an diese nach innen gerichtete Thätigkeit des Sinnes halten sich die Kinder, und alle Realität des Eindrucks zeigt sich ihnen in dieser inneren Thätigkeit. Ob nun der Eindruck von einem äußerlichen Gegenstand ausging, ihren äußeren Sinnen gegeben war, oder — wie bei dem Spiel der Phantasie, das sich doch auch nur durch Vermittelung des Wortes oder durch Kombination von Gegenständen lebendig entwickelt — keinem Äußeren entspricht: das ist ganz gleich für sie. Aus allen diesen Spielen der Phantasie kann kein Nachteil hervorgehen, denn in dem Grade, als die Entwicklung des Lebens fortschreitet und die wirkliche Welt sich ihnen entfaltet, unterscheiden sie auch das Wirkliche und das nur Eingebildete und verlieren selbst den Glauben an die Realität der Produktionen ihrer Phantasie. Die Märchen selbst als Produktionen der Phantasie sind aus der richtigen Kondeszendenz zu dem Zustande der Kinder entstanden; und nur eine falsche allzu nüchterne Reflexion will ihnen die Märchen nehmen, sie des Rechts berauben als Kinder zu leben, und sie nötigen in dem Zusammenleben mit den Erwachsenen ihre eigene Welt zu vergessen. Auch die Phantasie will ihre Nahrung haben. Aber ganz verkehrt würde es sein dies aufzusparen, bis ihnen der Unterschied zwischen Dichtung und Wahrheit klar wäre: sie würden dann selbst diese Nahrung nicht mehr haben wollen. Und nicht nur der Sinn für diese erste Nahrung der Phantasie würde verloren sein, sondern auch die erste Übung und Kräftigung der Phantasie würde versäumt sein, und man könnte dann zu ihrer Entwicklung nicht eher wieder etwas thun, als bis in den Kindern ein gewisser Kunstsinn sich entwickelt hätte. Allein auch dann ist nicht darauf zu rechnen, daß sich diese Kunstrichtung besonders ausbilden und etwas Tüchtiges hervorbringen würde; sie würde mangelhaft bleiben, weil die

natürliche Basis fehlte. Wie wichtig dieser Gegenstand auch für die sittliche Entwicklung überhaupt ist, wird sich uns nachher noch zeigen.

Wir haben es zunächst, um alles zu beseitigen was zur Entwicklung der Fertigkeit in dieser Periode gehört, zu thun mit den

gymnastischen Übungen, Übungen der körperlichen Kräfte und Fertigkeiten. Auch in dem Bisherigen ist mannigfache Gelegenheit das Körperliche zu üben und zu entwickeln; denn bei der Übung der Sinne, von denen wir bisher gehandelt haben, tritt immer auch das Körperliche hervor; es kommt darauf an, die Schärfe der Sinnesvermögen, das Auffassen, das Abschätzen durch selbstthätige Übung zu fördern; aber alle diese Übungen, selbst im Zeichnen und Schreiben, bei denen das Leibliche so stark hervortritt, haben doch ihre nähere Beziehung immer auf das Erkennen, das Wissen, auf die ursprünglich geistigen Funktionen. Jetzt bietet sich uns dar dasjenige System von Thätigkeiten, welches sich an die willkürlichen Bewegungen, an die freiwillige Ortsveränderung anschließt, das Greifen und Betasten der Gegenstände, das Gehen. Alle Industrie und mechanische Kunstfertigkeit geht davon aus, daß der Mensch die Gegenstände handhabt, die Gegenstände mit der Hand in seine Gewalt bringt und bearbeitet; von der anderen Seite ist die Kraft und Schnelligkeit in der Bewegung der Grund alles Gymnastischen. Nun fragt sich: Was hat hier die Erziehung zu thun, unterstützend oder hemmend? Wir bemerkten schon, daß wir in dieser Periode noch keine Beziehung nehmen auf die Differenz der Geschlechter. Diese Differenz tritt erst in der zweiten Periode hervor, wo das öffentliche Leben für die männliche Jugend etwas Wesentliches ist, für die weibliche Jugend nur Sache der Not. Daher der Kanon: Alles, was gymnastische Übung ist in der ersten Periode, muß anfangen mit demjenigen, wobei auf die Verschiedenheit der Geschlechter keine Rücksicht zu nehmen ist, so jedoch, daß im Fortgang sich die Differenz offenbart, also darauf vorbereitend, daß in der zweiten Periode die Geschlechter sich sondern.

Es giebt zwei Richtungen in der Entwicklung der körperlichen Vermögen, erstens auf die Gewandtheit, zweitens auf die Stärke. Die erste ist allgemein für beide Geschlechter, die zweite muß hernach besonders hervortreten bei der männlichen Jugend; bei der weiblichen Jugend hat sie weniger Bedeutung; auch bei den durch körperliche Thätigkeit lebenden Ständen wird weniger auf Kraft beim Weibe gerechnet. Daraus folgt, daß die Entwicklung der körperlichen Fertigkeiten nicht beginnen muß mit dem, was Richtung hat auf die Kraft, sondern mit dem, was Richtung hat auf die Gewandtheit. Dieser Kanon trifft zusammen mit dem oben aufgestellten allgemeinen Kanon für die erste Periode: Alles muß in dem noch unentschiedenen Mittel von Spiel und Ernst in der ersten Periode sein. Sobald die körperliche Übung auf Vermehrung der

Kraft gerichtet ist, wird sie Anstrengung; alles, was Anstrengung ist, liegt außer diesem Mittel unseres allgemeinen Kanons. Alles, was durch pädagogische Thätigkeit in dieser Periode sich entwickelt, darf nicht an den Punkt der Anstrengung kommen. Man kann es mit den Kindern bei den allergewöhnlichsten Übungen dadurch sehr versehen, daß man sie anstrengt; ihre physische Lebenskraft bedarf noch der Schonung. Die Beispiele sind gar nicht selten, daß Kinder zwischen dem zweiten und sechsten bis siebenten Jahre durch körperliche, wenn auch ganz einfache, aber anstrengende Übungen ungesund wurden. Die stärksten Kinder werden dadurch kränkelnd, daß man sie sich überarbeiten läßt. Deshalb muß man große Vorsicht üben und Maß halten. Das beste Mittel, wodurch dies erreicht und jenes vermieden wird, ist dieses, daß man beide Geschlechter ganz gleich behandelt. Die Erziehung fällt jetzt noch in die Familie; in jedem Familienkreise sind die Kinder untereinander gemischt; es ist natürlich, daß die Geschlechter sich da ganz gleich stehen, die Differenz ist nur leise angedeutet, die Natur indiciert noch keine Trennung, wie sie dies später thut, wenn sich die Geschlechter gegenseitig abstoßen; deshalb muß man sie auch nicht im Spiel auseinanderhalten und das Princip festhalten, wenigstens bis zum fünften Jahre hin von dem einen Geschlechte nichts zu fordern hinsichtlich der körperlichen Übungen, woran das andere nicht teilnehmen könnte. Der zarte weibliche Körperbau wird dann eine Warnung sein die Kinder nicht anzustrengen. Was

die Gewandtheit betrifft, so haben wir zwei entgegengesetzte Punkte, von denen wir ausgehen, Bewegungen der Sinneswerkzeuge und willkürliche Bewegungen der Gliedmaßen. Aus diesen beiden ist alle körperliche Fertigkeit zusammengesetzt. Je mehr beide zugleich geübt werden, desto zweckmäßiger ist es für dieses Alter. Auf ein richtiges Verhältnis zwischen beiden muß stets geachtet werden. Und hiezu

die Spiele, d. h. dasjenige von den Beschäftigungen der Kinder, was in Beziehung auf die weitere Entwicklung mehr auf Seiten des Spieles liegt, zu benutzen, zur Übung der Sinneswerkzeuge und zur Erreichung der Gewandtheit im Gebrauch der Gliedmaßen zu leiten, das ist die eigentliche Aufgabe. Nun ist gewöhnlich die Basis des eigentlichen Spieles, daß den Kindern bewegliche Gegenstände zur Handhabung übergeben werden. Die beste Art des Spieles ist eine solche, wenn man ihnen Gegenstände giebt, die so können gehandhabt werden, daß ihr Darstellungstrieb Nahrung bekommt, und an denen sie die eigene Produktionskraft versuchen und üben können, indem sie freie, aber regelmäßige Gestaltungen nach einem gewissen Typus hervorbringen. Alle Selbstbeschäftigungen in Beziehung auf die Bewegungen der Gliedmaßen sind Vorübungen auf das, was im Leben Kunst ist,

z. B. Tanz; und wie bei jenen ersten Spielen mit gegebenen Gegenständen die Fertigkeit und Gewandtheit in Gestaltung der Dinge geübt wird, so in den Spielen, bei denen die körperliche Bewegung die Hauptsache ist, die Selbstdarstellung. Hiebei kommt es vorzüglich an auf eine gewisse Regelmäßigkeit, aber eine solche, die nicht sowohl die Kraft, sondern die Gewandtheit voraussetzt. Es müssen um deswillen bei diesen Bewegungen Anmut und Zierlichkeit dominieren, weil die weibliche Jugend gleichmäßig darin zu üben ist. Das weibliche Geschlecht wird durch seine Neigung zur Anmut und Zierde wohlthätigen Einfluß auf die Knaben ausüben. Dies ist für diese sehr heilsam, da gewöhnlich, wenn bei ihnen in der ersten Entwicklungszeit auf körperliche Haltung und anmutige Gewandtheit nicht geachtet wurde, und weibliche Einwirkung entweder fehlte oder zu schwach war, in der späteren Lebenszeit das Ungraziöse und Unbehülfliche sehr stark hervortritt, und dies ist unschön.

Alle Übungen, welche wir angeführt haben, dienen schon zur Entwicklung des Willens. Die freiwillige Bewegung ist die erste Äußerung des Willens, wie wir gesehen haben; um so mehr Willensbestimmungen werden mit ihrer Vermannigfaltigung erstehen. Wir haben aber nun noch spezieller zu sehen, wie die Erziehung zu dem Willen der Kinder sich verhalten solle. Auf zwei entgegengesetzte Endpunkte müssen wir in dieser Beziehung achten. Erstens, daß die Kinder noch einen langen Zeitraum im Gehorsam zu durchlaufen haben; zweitens, daß aber doch am Ende der Wille zur vollständigen Selbständigkeit und Anerkennung gelangen muß. So scheint eine zwiefache Aufgabe gestellt zu sein, einmal den Willen in den Banden des Gehorsams festzuhalten, dann ihn aber auch zu seiner Unabhängigkeit vorzubereiten. Wären wir in der Zeit, wo Ernst und Spiel auf bestimmte Weise gesondert sind, so hätten wir eine scheinbar schnelle Lösung des Problems; wir könnten sagen, daß mit dem Spiel die Unabhängigkeit, mit dem Ernst der Gehorsam verknüpft werden könnte. Aber in dieser Periode, wo Ernst und Spiel nicht getrennt ist, wie ist es da? — Es bietet sich uns zuerst eine feste, aber nur negative Vorschrift dar: Man darf den Willen nicht unterdrücken; denn je schwächer er sich entwickelt, desto weniger kann er nachher anerkannt werden, und er würde in dem eigentlich selbständigen Leben dann noch einer Leitung bedürfen. Aber dabei lassen sich noch sehr verschiedene Verfahrungsweisen denken. Ich will die Extreme gegenüberstellen. Es scheint, wenn man den Willen nicht unterdrücken soll, daß er geleitet werden müsse. Ein schon anerkannter Wille wird geleitet durch Gründe; ein Wille, der aber nicht anerkannt ist, kann nur geleitet werden durch Erfahrung. Die eine Maxime ist dann diese: Man lasse die Kinder Erfahrungen machen, die Folgen ihres Willens

einsehen, damit sie lernen ihren Willen selbst beschränken, und suche nur die Folgen so unschädlich als möglich zu machen. Die andere Maxime: Man leite ihren Willen stets durch Gründe. Aber in der Periode der Kindheit ist eigentlich keine dieser Maxime konsequent durchzuführen. Denn wenn die Kinder die Gründe verstehen sollen dann müßten sie den Zusammenhang des Lebens verstehen und die einzelnen Momente kombinieren können. Wenn man dieser Maxime folgt, so unternimmt man also etwas Leeres, und in den meisten Fällen wird dies nur einen nachteiligen Ausgang haben. Ein Hauptnachteil, der daraus entsteht, ist dieser. Fordert man die Kinder zu solchen Kombinationen auf, die sie nicht verfolgen können, dann nehmen sie das für ihr Recht in Anspruch, und kombinierend räsonnieren sie über das, was sie nicht verstehen. — Die andere Maxime wäre gut, wenn man dem Sprichwort glauben könnte: „Gebrannt Kind scheut das Feuer," pädagogisch ausgedrückt: „Die Erfahrung ist die beste Lehrerin." Wer aber dieser Maxime folgt, der erkennt eigentlich den Willen des Kindes an, indem er dann genötigt ist das Kind thun zu lassen, was es gerade will; und dies würde notwendig eine Verminderung der Aufsicht herbeiführen, denn das will das Kind am ersten, frei sein von der Aufsicht. Dann aber hat man nicht mehr in seiner Hand den Schaden zu verhüten. Es ist dies also eine Maxime, bei der doch zu viel gewagt wird, und sie hat überdies noch das Unbequeme, daß der Erzieher den Kindern notwendig inkonsequent erscheint, da er doch immer in den Fällen, wo zu viel würde gewagt werden, Ausnahmen machen muß von der Regel. — Es giebt Zeiten und Regionen, wo Annäherungen an beide Methoden stattfinden. Bleibt uns nichts übrig, als uns einem solchen Wechsel zwischen beiden hinzugeben? Die Aufgabe, wenn sie soll konsequent gelöst werden, scheint durchaus so gestellt werden zu müssen: Wenn kein Widerspruch sein soll zwischen permanentem Gehorsam und allmählicher Anerkennung des Willens, so muß man zu erreichen suchen, daß die Kinder gehorsam sein **wollen.** Mit dieser Forderung ist keineswegs die Anerkennung ihres Willens ausgeschlossen; denn wo man kein Gebot oder Verbot gegeben hat, da geht des Kindes Wille seinen Gang und wird dann anerkannt; wo man geboten und verboten hat, da wird des Kindes Wille, wenn jene Forderung erreicht ist, den Gang gehen, den man vorgezeichnet hat; und so ist eine vollkommene Sicherheit gegeben in der zwiefachen Entwicklung des Willens. Wie aber ist dies nun zu bewerkstelligen? Durch jene beiden Maximen, die wir in ihrer gewöhnlichen Fassung und Ausführung nicht billigen konnten. Man muß die Übereinstimmung des Kindes-Willens mit dem der Erziehenden befestigen durch Erfahrung und durch Gründe, denn in Beziehung auf diesen Punkt fallen beide Maximen zusammen. Der Zustand der Abhängigkeit

ist doch eigentlich der natürliche Zustand der Kinder, also auch derjenige, in dem ihr Wohlbefinden ungestört ist und ihr Leben am besten gedeiht. Diese Erfahrung muß man die Kinder machen lassen, aber auch immer so, daß sie erkennen, daß ihr fröhliches, ungetrübtes Lebensbewußtsein im geraden Verhältnis mit dem Gehorsam stehe und aus ihm hervorgehe. Wenn man sie diese Erfahrung stets machen läßt, so wird dann das Bewußtsein hievon in ihnen selbst zum Grunde des Gehorsams werden, und sie werden keines anderen Grundes bedürfen; ihr Selbstbewußtsein und das Gedächtnis wird gleichmäßig die Gründe zum Gehorsam ihnen an die Hand geben. Ist dies nicht zu erreichen? Ich weiß keine andere Antwort zu geben als eine auf ethischer Grundlage beruhende, die aber eben deshalb desto sicherer ist, da sie nicht durch etwas Technisches bedingt ist. Das Gedeihen des menschlichen Lebens überhaupt beruht wesentlich auf der Liebe, also auch das Leben der Kinder. Die Fröhlichkeit derselben ist durch nichts anderes bedingt, als daß sie sich in dem Elemente der Liebe bewegen; durch den Ungehorsam heben sie selbst die Übereinstimmung auf, und nehmen, aus dem Element der Liebe heraustretend, selbst die Basis ihres Wohlbefindens hinweg. Läßt man also dies seinen natürlichen Gang gehen, so entsteht die Erfahrung von selbst. Das natürliche Verhältnis zeigt, daß das Kind, indem es sich in Opposition setzt, die Bedingungen seines fröhlichen Daseins verringert oder momentan zerstört. Dazu bedarf es nicht der Furcht oder Hoffnung, der Strafen oder Belohnungen, sondern nur, daß der Zustand der Disharmonie klar werde, und daß das Ethische, der Ausdruck der Mißbilligung, sein Recht bekomme. Dies vermindert die Heiterkeit des Kindes, und es macht die Erfahrung, durch welche es für den allgemeinen Gang des Lebens klug wird. Wenn das natürliche, notwendige Verfahren nicht durch ein anderes gehindert wird, wenn nicht durch Verkehrtheiten schon Fehler tief gewurzelt sind, so liegt ganz außer der Natur, daß einem Kinde sollte die Mißbilligung der Erziehenden ganz gleichgültig sein.

Es wird nun darauf nur noch ankommen, eine allgemeine Maxime dafür zu finden, in welchen Fällen die Freilassung des Willens statthaben könne. Wir müssen nach dem oben Entwickelten sagen:

Man kann den Willen der Kinder frei lassen überall, wo man voraussetzen darf, daß sie durch ihre Selbstthätigkeit keine Erfahrung machen werden, die ihnen wesentlich schädlich wäre. Dabei kann man sich vorbehalten, auch in solchen Fällen den Willen frei zu lassen, wo es oft schmerzliche Erfahrungen giebt, aber man macht sie auf die Folgen aufmerksam und sagt ihnen voraus, welcher Schaden erwachsen kann.

Man soll den Willen der Kinder durchaus nicht auf solche Weise frei lassen, daß die Idee, die ihren einzelnen Thätigkeiten in diesem Abschnitt zum Grunde liegt, in ihrer Realität gestört würde.

Da alle Lebensthätigkeit in dieser Periode noch in der Indifferenz zwischen Spiel und Ernst liegt, so möchte man sagen, weil doch in späterer Zeit die Freiheit am meisten im Spiel sich manifestiere, könne auch jetzt schon das Freilassen mehr auf die Seite fallen, wo das Spiel überwiege. Allein gerade das Umgekehrte behaupte ich; das, was Spiel ist, soll ja Übung werden, und deshalb ist die Freilassung hier nicht richtig. Man muß die Kinder also gar nicht auf eine solche Weise frei lassen, daß die spielende Lebensthätigkeit übungslos wird; denn eine regellos spielende Thätigkeit kann auf keine Weise entwickelnd sein. Auch ihr Spiel muß unter einer Regel stehen und eine Regel darstellen; man muß demnach die Kinder immer auf einen Weg führen, wo ihre Thätigkeit einen realen Gehalt bekommt. Die Ausübung dieser Maxime wird ihnen die Erfahrung geben und sie in dieser befestigen, daß sie sich im Gehorsam wohl befinden. Denn es ist offenbar, daß nichts so sehr die Langeweile erregt, als Regellosigkeit; Langeweile ist auch das herrschende bei regellosem Spiel, weil eine solche Thätigkeit, bei der das eine nicht mit dem anderen sich verbindet und keine gegenseitige Beziehung stattfindet, die wenigste Befriedigung gewährt, und in jeder Beziehung als etwas Nichtiges erscheint. Je mehr man die Spiele regelt, ohne daß sie jedoch den Charakter der Indifferenz verlieren, desto mehr werden die Kinder sich befriedigt fühlen.

So scheint denn in Beziehung auf die Willensleitung dies die Hauptsache zu sein, formell, daß die Entwicklung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten werde, daß man durch die Liebe und zur Liebe erziehe; materiell, daß die Selbstthätigkeit durchaus an solchen Gegenständen sich manifestiere, welche der Idee, die jeder Thätigkeit in diesem Alter zum Grunde liegen muß, entsprechen, daß also die Thätigkeit vor jeder Regellosigkeit behütet werde. — Damit man aber dies nicht mißverstehe, müssen wir noch einmal daran erinnern, daß man die rein innerlichen, sinnenden, betrachtenden und zurückrufenden Zustände der Kinder nicht unterdrücken dürfe. Nämlich diese Zustände sind oft begleitet von einem unwillkürlichen äußeren Spiel; dies ist aber gar nicht dasjenige, worauf die Seele gerichtet ist. Diese regellose Spielerei und Tändelei bei innerer Erregtheit ist wohl zu unterscheiden von dem reinen Spiel, bei welchem eben die Harmonie des inneren Zustandes mit der äußeren Haltung die Regellosigkeit nicht aufkommen läßt, sondern die Regel giebt. Es zeigt sich aber auch gleich in der Physiognomie, ob bei den Kindern, indem sie etwas Äußerliches, Nichtiges vornehmen, eine innere Thätigkeit, die mit der Tändelei nicht zusammenhängt, stattfindet; oder ob sie wirklich in dieser regellosen Thätigkeit aufgehen. Es ist dann eine Übung in der Nichtigkeit und nie zu dulden, sondern im ersten Anfang zu unterdrücken. —

Wir würden nun gleich zur zweiten Periode übergehen können, wenn uns nicht noch eine bedeutende Frage vorläge, von der Erfahrung uns dargeboten, nämlich: **In welchem Verhältnis sollen die Kinder sein in dieser Periode zum religiösen Element?** Ich würde für diese Frage keinen Raum wissen, wenn unsere Theorie rein aus sich selbst sich entwickelte. Es ist klar, daß für die Kinder in dieser Beziehung noch wenig geschehen kann. Von welchen Principien man auch ausgehen mag: die Vorstellung des höchsten Wesens hängt immer zusammen mit der Vorstellung der Welt; nun aber ist diese noch nicht in den Kindern, also kann auch jene noch nicht ihre Realität haben. Die Frage entsteht aus der Erfahrung; weil die Erziehung in die Familie fällt, in der wir uns doch die Frömmigkeit als konstantes Lebenselement denken, so ist vorauszusetzen, daß die Kinder damit in Berührung kommen. Ja es mag in einer Familie die Frömmigkeit herrschen oder nicht, der religiöse Zustand der ganzen Gesellschaft und die religiöse Gesinnung derjenigen, die mit der Familie in Berührung kommen, influieren doch auf die Familie, und jedenfalls kommen innerhalb jeder Familie darüber Reflexionen vor. So tritt die Frage unvermeidlich ein: Inwiefern soll man hiebei auf die Kinder Rücksicht nehmen? In der Praxis finden wir alles schon im Gange. Man regt in dieser Zeit schon in den Kindern das religiöse Bewußtsein an; man leitet sie sogar zu den Handlungen an, die ihrer Natur nach gar nichts sind, wenn sie nicht Äußerungen des religiösen Bewußtseins sind. Soll man dies nun gestatten oder verwehren? Soll man Vorsichtsmaßregeln anwenden, um die Kinder, wenn religiöse Gegenstände vorkommen, von der Teilnahme auszuschließen, oder sie absichtlich hineinziehen? Hier sind die Ansichten sehr abweichend, die Praxis ist sehr verschieden; und wir können daher nicht umhin, die Sache in Betracht zu ziehen.

Die eine Maxime ist diese: Die Kinder können die religiösen Vorstellungen nicht fassen. Läßt man sie nun mit den in der Sprache niedergelegten Zeichen derselben Verkehr treiben, so ist dies etwas Totes; und man würde sie also gewöhnen mit Worten umzugehen, die für sie keinen Sinn haben. Wenn man sie aber zu Handlungen veranlaßt, etwa Morgen-, Tisch- und Abendgebeten, die nur aus innerer Erregtheit hervorgehend Wert haben, so haben auch diese für sie keine Bedeutung und führen zum bloßen Mechanismus. Dadurch wird die wahre Entwicklung der religiösen Gesinnung gehemmt, indem sie das Mechanische für das Wesentliche halten und glauben, sie hätten in diesem die Religion und kämen dem nach, was diese fordere.

Das Prohibitive in dieser Methode, in seinen gehörigen Grenzen gehalten, ist sehr richtig.

Die andere Maxime: Da die Kinder doch erst allmählich zu einem unabhängigeren Dasein gelangen und in diesem Abschnitt noch

meist in der innigsten Gemeinschaft des Lebens mit den Müttern sind, so ist diesen die Äußerung der Frömmigkeit so natürlich, daß sie ihr eigenes religiöses Leben und ihre religiösen Bewegungen in die Kinder übertragen. Sollten sie diese in Gegenwart der Kinder unterdrücken, so würde das, was ihnen wesentlich ist, gewaltsam gehindert. Dieser natürliche Prozeß darf nicht gehemmt werden.

Es fragt sich, wie sich beide Ansichten zu einander verhalten und welches die richtige Ausgleichung ist.

Die beiden Maximen scheinen genau genommen nicht von einem und demselben zu reden, eine Ausgleichung ist daher nicht schwer. Denn die eine Ansicht hat es mehr mit den inneren Empfindungen, mit den Gemütszuständen zu thun, die andere mehr mit dem Denken, mit den Vorstellungen. Die Lebensentwicklung des Menschen in ihrem eigentlichen Typus betrachtet von Anfang an, ist nichts anderes als Erregung, Erweckung des noch Schlummernden durch das schon erregte, thätige Analoge. Diese Erregung geht von der Mutter aus und verbreitet sich dann über die ganze Familie. Wenn nun das religiöse Element in der Familie ein herrschendes ist, so müßte man ja die ganze religiöse Darstellung zurückhalten, wenn jenes nicht zur Wahrnehmung des Kindes kommen dürfte, und man würde die religiöse Entwicklung des Kindes selbst aufhalten, wenn das religiöse Princip nicht allmählich zuerst von der Mutter, dann von der Familie überhaupt in das Kind übergehen sollte. Ein ganz unnatürlicher Zustand würde also auf diese Weise gesetzt, und nicht nur das eine, die Entwicklung der Frömmigkeit, sondern alles andere gelähmt: denn die Religion ist in allem und tritt weniger als etwas Besonderes hervor. — Betrachten wir die Sache von der entgegengesetzten Seite, die Maxime anwendend, daß man den Kindern nicht einen bloßen Schein geben solle ohne eine Realität, Worte ohne Vorstellung, so ist es richtig, wenn man die Vorstellung für sich nimmt, daß die Kinder in diesem Alter einer Vorstellung von Gott noch nicht fähig sind. Wollte man aber nun deshalb die Entwicklung des religiösen Princips so lange aussetzen bis die Vorstellungen von Gott Realität haben, dann könnte man nie anfangen; denn immer liegt etwas Unangemessenes in jeder Vorstellung. Es ist eben die Sprache, als durchaus für das Endliche bestimmt, irrational gegen diese Idee, sobald sie weiter entwickelt werden soll. Die Entwicklung schreitet nur fort durch negative Kriterien. Das Reale, worauf man zurückgeht, bleibt also jenes Innerliche. Allerdings die religiösen Vorstellungen der Kinder in diesem Alter unterscheiden sich wenig von dem, was wir ihnen in dem Märchen gegeben haben; sie schließen sich daran an. Sowie in diesen fingierte Wesen vorkommen, so reihen sich an diese Fiktionen die Gebilde ihrer Phantasie von einer höheren Geisterwelt, ihre Vorstellungen von Wesen, die das höchste

Wesen begleiten; Feen, Gnomen, Engel werden sich erstaunlich in ihnen assimilieren und gleichen Wert haben. Und an ihrer Vorstellung von dem Verhältnis Gottes zu den Menschen wird viel auszusetzen sein. Aber was ist denn alle Erkenntnis, was sind alle Vorstellungen, welche die Kinder in dieser Zeit auffassen? An und für sich betrachtet immer nichts anderes als Übergänge, nie den Gegenständen adäquat; und nirgends sind sie auf dem Punkt, auf dem sie stehen bleiben können. Wenn wir nun bei allen Gegenständen dasselbe Fortschreiten in Übergängen zur Wahrheit finden, so ist gar nicht möglich, daß das religiöse Gebiet nicht sollte demselben Gesetz unterworfen sein. Wir haben also keinen Grund den Kindern das Religiöse vorzuenthalten.

Welches ist nun aber hier der richtige Gang in der Entwicklung? Man hat in neuerer Zeit in einem pädagogischen System die Ansicht aufgestellt, die Kinder müßten in religiöser Hinsicht den Gang des ganzen menschlichen Geschlechts durchmachen, sie müßten erst Heiden sein und so die Naturanschauung auffassen, dann durch Belohnung und Bestrafung zum Sittlichen getrieben, zum gesetzlichen Monotheismus übergehen, und dann erst Christen werden. Das Wahre hierin ist dies, daß sie zu der Religion und zu den religiösen Vorstellungen des erwachsenen Geschlechts nur allmählich gelangen können. Aber ganz verkehrt ist, was jene Ansicht darüber aufstellt, wie die Kinder dazu gelangen. Alles soll doch bei den Kindern von dem gemeinsamen Leben und aus dem Gesamtbewußtsein derer, unter denen sie leben, hervorgehen. Der alte Polytheismus ist nur noch etwas Historisches, und weder in das vaterländische, noch in das klassische Altertum können die Kinder in dieser Zeit Einsicht haben; nur auf eine erkünstelte Weise könnte man sie sich in das Heidentum hineinleben lassen. Noch schlimmer aber wäre, sie in den gesetzlichen Monotheismus hinein zu führen und durch dessen Belohnungen und Strafen zu locken und zu schrecken: dann würden sie aus dem geistigen, religiösen Element gehoben und in das eigennützige, sinnliche hineingetaucht. Vielmehr ist die Sache so zu stellen: Wenn in demselben Maß, in welchem das religiöse Leben in der Familie herrscht, dasselbe sich auch in den Kindern manifestieren muß, so haben wir nur in Beziehung auf die religiöse Entwicklung die allgemeine Regel anzuwenden, nichts in den Kindern zu hemmen, was aus der inneren Entwicklung natürlich hervorgeht. Wir müßten ja der Mutterliebe Gewalt anthun, wenn sich die frommen Gemütszustände den Kindern nicht mitteilen sollten. Aber was kann das Kind davon wirklich lebendig auffassen? Das, was am nächsten liegt, ist die Analogie zwischen dem allgemeinen menschlichen Zustand in Beziehung auf das höchste Wesen und dem Zustande des Kindes im Verhältnis zu den Eltern. Dieses Gepräge tragen die Erzählungen, in denen das höchste Wesen als Vater dargestellt wird;

die Vorstellung von Gott als dem Vater ist dem Kinde eine lebendige; es hat eine Analogie, woran es das, was ihm als Religiöses gegeben wird, sich veranschaulicht; und auf anderem Wege entstehen überhaupt diese Vorstellungen nicht. Warum soll man also diese Entwicklung hemmen? Es ist ja die rein naturgemäße Weise. Das ist das eine. Es verbindet sich damit noch ein anderes, nämlich eine Ausgleichung des Unvollkommenen, das im Verhältnis des Kindes zu seinen Eltern sich findet. Denken wir uns den natürlichen Gang, daß der Gehorsam der eigene Wille des Kindes ist, und daß sich an diesem seine persönliche Freiheit entwickelt, so wird alsdann auch eigentlich das Kind niemals wollen den Eltern etwas verbergen. Denn dies ist schon eine Opposition gegen den Gehorsam, wenn es nicht will, daß die Eltern etwas erfahren, weil es dann die Einwirkung der Eltern darauf hemmt. Dem Kinde muß es als eine Unvollkommenheit erscheinen, wenn die Eltern um etwas, was in ihm vorgeht, nicht wissen, oder dies falsch auffassen. Hier hat das Kind schon eine Handhabe, um die Idee der absoluten Weisheit und der Allwissenheit im höchsten Wesen als Ausgleichung dieser Mängel zu fassen. Nehmen wir dies nun alles zusammen, so gewinnt das Kind auf natürlichem Wege die höchsten Ideen, es ist ihm die Realität des höchsten Wesens unmittelbar gewiß, es bezeichnet Gott als den Vater, es ahnet seine Allwissenheit. Und gerade dies ist für das Kindesalter von dem höchsten Wert für die Entwicklung des Sittlichen. In dieser Beziehung hängt doch alles ab von dem Sinn für die Wahrheit, und wo irgendwie dieser verunreinigt ist, kann die sittliche Entwicklung nicht gedeihen. Nun aber steht für die Kinder in diesem Alter der Unterschied zwischen dem Wahren und Falschen noch nicht so fest wie späterhin; denn alle Wahrheit entwickelt sich erst aus dem unbestimmten Schein heraus, und die bestimmte Unterscheidung der Sinneseindrücke, die von außen und von innen produziert sind, tritt erst allmählich ein. Welch besseren Leiter könnte aber die Entwicklung des Sinnes für die Wahrheit haben als die lebendige Vorstellung von dem höchsten Wesen? Nicht als ob durch diese der Prozeß auf eine widernatürliche Weise beschleunigt werden sollte; aber das absichtlich täuschen wollen kommt dann nie in die Kinder hinein. Es ist eine allgemeine Klage, daß die Kinder, sobald sie sich die Sprache angeeignet haben und daher mittelst derselben in anderen Gedanken und Vorstellungen hervorbringen können, auch bald dahin kommen die Unwahrheit zu sagen um ihres Vorteils willen. Es ist immer für sehr schwierig gehalten worden die Frage zu entscheiden,

Wie man der Unwahrheit begegnen könne. Wenn man den Kindern nicht unrecht thun will, so muß man sehr bestimmt unterscheiden, daß sie dabei rein von dem Gesichtspunkt ausgehen einen gewissen Zweck zu erreichen, daß sie aber die Unwahrheit gar

nicht so abschätzen, wie wir es müssen; sie sehen die Sprache nur als einen Vorrat von Mitteln ihren Zweck zu erreichen; und das andere tritt ihnen noch ganz zurück. Man muß also auch dies noch gar nicht auf so bestimmte Weise im sittlichen Sinne des Wortes als Lüge auslegen; Wahrheit und Unwahrheit ist ein Gegensatz, der bei ihnen noch nicht eine feste Dignität hat. Worauf man aber halten muß ist dies, daß sie, wenn man sie nach dem fragt, was geschehen ist, die Wahrheit geben. Wenn sie in solchen Fällen auch unwahr sind, so ist das etwas sehr Schlimmes und setzt voraus, daß pädagogische Fehler zum Grunde liegen: oft bestimmen frühere Erfahrungen sie die Wahrheit nicht zu sagen, nämlich daß sie wissen, die Aussage der Wahrheit komme ihnen teuer zu stehen. Wenn man keine falsche Vorstellung von der Strafe hat, so wird man einen solchen Weg gar nicht einschlagen, der die Kinder aus Furcht zur Unwahrheit führt. Man sollte es sich allgemein zur Regel machen, nicht zu strafen für das, was man von ihnen erst erfahren muß; man begiebt sich sonst des Vorteils etwas von ihnen zu erfahren. Läßt man nach erforschtem Thatbestand in solchen Fällen, wo es darauf ankommt, daß sie aussagen, was sie wissen, auch dann, wenn sie unrecht gehandelt haben, nur das eintreten, was in der Sache notwendig selbst liegt, ohne Strafen anzuwenden, dann werden sie nie die Sache wissentlich verfälschen. Falsche Relationen werden sie freilich machen, solange die Scheidung zwischen dem in ihnen Entstandenen und dem von außen sich Darbietenden von ihnen noch nicht gemacht werden kann: die Entwicklung dieses Gegensatzes muß man abwarten. Nichts aber kann diese Entwicklung mehr begünstigen als das Eintreten des religiösen Elements. Sobald die Vorstellung von der absoluten Wahrheit des höchsten Wesens sich in ihnen entwickelt, so tritt auch der Gegensatz hervor, und mit dem Bewußtsein von Gott entsteht in ihnen die Erkenntnis und Liebe zur Wahrheit; je stärker die Analogie hervortritt zwischen dem Verhältnis des Kindes zu den Eltern und des Menschen zum höchsten Wesen, desto leichter wird sich dies rückwärts übertragen, daß es etwas Unmögliches sei, wenigstens nicht lange Andauerndes, die Eltern zu täuschen; es fällt auf diese ein Wiederschein von der absoluten Wahrheit und Allwissenheit, und dies erhöht ihre Autorität. Es wird eine ziemlich allgemeine Erfahrung sein, daß kindliche Frömmigkeit und die sich entwickelnde Wahrheitsliebe überall parallel gehen.

Ein ganz anderes Bedenken ist dieses, daß den Kindern das Religiöse leicht könnte mechanisiert werden, sofern sie an Formeln festgehalten werden, die für sie keine Realität haben und also etwas Totes sind. Das aber würde den größten Nachteil hervorrufen, wenn dasjenige, was in dem Leben des Menschen das Lebendigste sein soll, von Anfang an als ein Totes mitgeteilt würde. Dagegen müßte auf das allerbestimmteste gewarnt werden. Damit hängt aber

auch zusammen, daß die religiöse Mitteilung ebensowenig wie sie an Formeln gebunden sein darf, an bestimmte Zeiten und Orte gebunden werde.

Die Sitte an bestimmte Zeiten und Orte die religiöse Mitteilung und Entwicklung zu binden, ist etwas ganz anderes, als die von uns angedeutete auf dem natürlichen Entwicklungsgang beruhende Art und Weise des pädagogischen Verfahrens. Allerdings schon wenn die Mutter ihr Kind zur Ruhe niederlegt, wird sie selbst nicht leicht ohne religiöse Erregung sein — sie müßte denn für alle religiösen Empfindungen erstorben sein —; es kann nicht ausbleiben, daß diese Erregung dem Kinde sich mitteilt, aber dies hat doch nichts zu schaffen mit jener Weise, die ohne auf innere Erregung zu sehen die bestimmte Zeit nur festhalten will, um an diese den religiösen Entwicklungsprozeß zu binden. Dies führt zum Mechanismus. Sobald die religiöse Erregung vom unmittelbaren Leben ausgeht, selbst auch wiederkehrend zu bestimmten Zeiten, so ist kein Nachteil zu fürchten; macht man aber daraus eine Vorschrift und Regel, dann ist es tadelnswert.

Ebensowenig mit den bestimmten Formeln; deren Gebrauch zum Mechanismus führt, hat es die natürliche pädagogische Einwirkung zu thun. Denken wir uns, daß die erste religiöse Mitteilung an Formeln gebunden wird, die mit der Theologie im Zusammenhange stehen und die ganze Geschichte des positiven Christentums und die Lehrstreitigkeiten voraussetzen, so kann dies bloß als ein Totes erscheinen; es ist eine übereilte tadelnswerte Mitteilung, die nichts Gutes hervorzurufen vermag. Es setzt eine solche Art der Mitteilung ein Erstorbensein der Sache in den Eltern selbst voraus; es muß in ihnen selbst schon das Religiöse mechanisiert sein, wenn sie eine Neigung haben den Kindern tote Formeln zu geben, und wenn ihnen die Kraft fehlt unmittelbar ihren eigenen Zustand religiöser Erregung auf lebendige Weise durch Wort und That den Kindern zur Anschauung zu bringen.

Was aber ist zu thun, wenn die Kinder selbst Fragen an die Eltern richten, deren Beantwortung notwendig voraussetzt, daß man eingehe in die Vorstellungen, wie sie sich im Lauf der Geschichte ausgebildet haben? Die Kinder sind oft in solchen Fragen unerschöpflich, besonders in abenteuerlichen, die von einer anthropopatischen Voraussetzung ausgehen. Es zeigt sich zunächst hierin die Bedeutsamkeit der Sache, wie natürlich schon dem Kinde es ist, seine Gedanken auf das Religiöse hinzurichten, wie leicht aber auch jede, auch die beste religiöse Mitteilung geeignet ist anthropopatische Vorstellungen hervorzurufen. Und wenn man nun meint, daß eben deswegen jede religiöse Mitteilung in so früher Zeit gefahrbringend sei, also unterlassen werden müsse, dann würden die religiösen Vorstellungen überhaupt bis auf ein Minimum reduciert werden müssen. Unbeschadet der Kraft, die das religiöse

Element in den Kindern hat, kann man sie ablenken von den Versuchen, die ihnen gewordenen Mitteilungen sich zur anschaulichen Vorstellung zu erheben, wobei natürlich ihre Phantasie sich anschließend an ihre sehr sinnliche Produktion und Reproduktion in das Spiel kommt: diese Versuche hat man nicht zu nähren. Man kann ihnen ganz der Wahrheit gemäß sagen, entweder daß man selbst nicht wisse, was sie erfahren möchten, oder daß, wenn man es ihnen auch erklären wollte, sie dennoch es nicht verstehen könnten. Man wird dadurch nicht alle sinnlichen Vorstellungen hemmen, aber sie doch auch nicht durch Worte befestigen, sondern verhüten, daß das Bewußtsein sich festwurzelt, daß die Kinder in diesen Dingen immer in Opposition mit den Eltern stehen, oder daß die Eltern überall mit den Kindern in denselben sinnlichen Vorstellungen befangen sind. Auf diese Weise hält man sich die Bahn frei, die Vorstellungen immer mehr zu vergeistigen.

Wenn man nun in allen diesen Beziehungen mit Vorsicht zu Werke geht, so wird aus der naturgemäßen Entwicklung des religiösen Elements in der Periode der Kindheit niemals ein Nachteil entstehen.

Zweite Periode der Erziehung.

Wollten wir sagen, um uns dem gewöhnlichen Sprachgebrauch zu fügen, daß die zweite Periode im Gegensatz zur ersten Periode, welche die Kindheit im eigentlichen Sinne des Wortes umfaßt, das Knabenalter in sich schließe, so würde doch nicht zu vergessen sein, daß das sogenannte Knabenalter eigentlich etwas später als der Anfang der zweiten Periode beginnt, und daß die Kindheit sich noch in diese Periode hineinzieht. Dennoch ist sie

das eigentliche Gebiet des Knabenalters. Aber unser Hauptanfangspunkt ist die Zeit, wo das öffentliche Leben in der Schule angeht. Das ist freilich durch die Gewohnheit und die übrigen Verhältnisse in einigen Gegenden so, in anderen anders. Wollen wir an einen physischen Prozeß auch hier anknüpfen, so ist dies die Zeit, wo die Kinder die Zähne wechseln. Es deutet das Wechseln der Zähne eine neue große Evolution an und weiset auf einen neuen Charakter der körperlichen Bildung hin.

Die Differenz der Geschlechter und die Differenz, welche daraus hervorgeht, daß in den höheren Ständen manches, was sonst der Schule anheimfällt, noch zur Familienerziehung gehört, veranlaßt uns zu einigen vorläufigen Untersuchungen.

Differenz der Geschlechter. Beide Geschlechter trennen sich in dieser Zeit mehr von einander, allerdings nur infolge eines Instinkts.

Wenngleich es ursprünglich dem weiblichen Geschlechte gemäß ist, daß die Erziehung ganz innerhalb der Familie vollendet werde, so mußten wir doch zugeben, daß die Töchter Anteil an dem öffentlichen Unterricht haben können, wenn in den Familien ein Hindernis ist, ihnen die Entwicklung zu geben, deren sie zu ihrer künftigen Bestimmung bedürfen. Nach den Ständen ist das verschieden. In der Masse sind sehr häufig in den Schulen die beiden Geschlechter miteinander verbunden; das deutet allerdings auf eine gewisse Dürftigkeit dieser Anstalten. Für die höheren Stände und in den größeren Städten, wo die Mädchen abgesondert unterrichtet werden und eigene Töchterschulen errichtet sind, werden besondere Unterrichtsgegenstände behandelt. Wir haben in Beziehung auf die Differenz der Geschlechter also auf dreierlei zu sehen, auf die Verbindung des männlichen und weiblichen Geschlechtes in kleineren Schulanstalten, auf dem Lande gewöhnlich; auf die besonderen Mädchenschulen für einen schon weiter entwickelten Unterricht in den Städten; auf die häusliche Erziehung der Töchter, insofern nicht alle Eltern geneigt sind, sie an dem öffentlichen Leben teilnehmen zu lassen.

Was nun die eigentlichen Volksschulen betrifft, wo beide Geschlechter verbunden sind, so kann in diesen das weibliche Geschlecht auch nicht besonders behandelt werden; es ist daher auch über die weibliche Erziehung nichts Besonderes zu sagen. Wohl aber ließe sich fragen, inwiefern das ein Zustand ist, der geduldet werden kann. — In den Mädchenschulen, wo der weiblichen Jugend die Bildungselemente erteilt werden, die für diese mittlere Lebensreligion nötig ist, könnte allerdings eine andere Behandlung dem verschiedenen Geschlechtscharakter gemäß eintreten. Allein da wir davon ausgehen, daß der öffentliche Unterricht für Mädchen nur Stellvertretung des Familienunterrichtes ist, und die Mädchenschulen anzusehen sind als hervorgegangen aus einer Vereinigung mehrerer Familien zur gemeinschaftlichen Erziehung der Töchter in gemeinsamer Lokalität, so wird sich leicht ergeben, daß doch der ganze Charakter der Behandlung in der Töchterschule weit mehr dem häuslichen in der Familie ähnlich ist, und daher wird dies sich unter die häusliche Erziehung subsumieren lassen. In dieser wird der eigentliche Typus der weiblichen Fortbildung zu sehen sein. Wir werden den Punkt später aufnehmen, wenn wir alles zusammenfassen können. Eine solche abgekürzte Behandlung des Gegenstandes ist zulässig; in der häuslichen Erziehung kann nicht die Strenge des öffentlichen Lebens in den Schulanstalten in Hinsicht auf die äußerliche Ordnung eintreten, also auch weniger Bestimmtes über die Erziehung gesagt werden. Die Erziehung der weiblichen Jugend ist immer ein Nachlassen von der Strenge der Ordnung, der Methode in der Erziehung der männlichen Jugend. Deshalb kann nicht eher über die weibliche Erziehung etwas gesagt werden, als bis die der männlichen

Jugend behandelt ist. Nur eins würde voraus beachtet werden, weil es als ein Besonderes hervortritt, nämlich die Vorbildung des weiblichen Geschlechtes für das Hauswesen: diese kann durchaus nur innerhalb der Familie selbst gegeben werden, und wenn man auch diese zum Teil in den öffentlichen Unterricht verpflanzt hat, wenigstens die weiblichen Handarbeiten, so kann doch in den öffentlichen Anstalten eine vollkommene Übung nicht stattfinden, da es hiebei auf einen kleinlichen Mechanismus ankommt, bei welchem eine specielle Aufsicht die Hauptaufgabe ist, die in den Schulen nicht erreicht werden kann.

Die Differenz der Stände.*) Infolge dieser gehen die einen, ohne Unterricht in der Familie genossen zu haben, unmittelbar in die Schulanstalten über, die anderen treten vorbereitet ein. Es fragt sich aber, ob es notwendig ist, hierauf besonders Rücksicht zu nehmen. Es bestätigt sich hier das oben Gesagte, daß in dem häuslichen Leben die strenge Form niemals so vorwalten kann wie in der Schule. Für das häusliche Leben hat durchaus die Form des Gesetzes keinen Ort, indem die elterliche Autorität sich keinem Gesetze unterwerfen darf. Daraus folgt eine größere Nachlassung und Modifikabilität eines jeden Verfahrens nach den verschiedenen Umständen. Der Gegensatz von Spiel und Ernst tritt im häuslichen Leben nicht so stark hervor, wie in Beziehung auf das öffentliche Leben in der Schule. Der öffentliche Unterricht wird also allein das sein, was uns den bestimmten Typus darbietet; nicht aber das, was vorher in der Familie dafür geschieht, wo es auch gleichgültig ist, welche Methode befolgt und ob in einer bestimmten Zeit mehr oder weniger gelernt wird. Sowie wir in die zweite Periode eintreten, werden wir auch augenblicklich an das Größere und Wesentliche, an **das gemeinschaftliche Leben der Jugend in der Schule** gewiesen. Jedem wird gleich einleuchten, daß hier das erste sein müsse zu bestimmen,

In welchem Verhältnis soll die Schule zu dem noch fortdauernden häuslichen Leben der Kinder stehen?

Diese Frage, wiewohl ihrer Natur nach eine Präliminarfrage, wird sich nicht sogleich allgemein beantworten lassen; sie erledigt sich nicht

*) Vorles. 1820/21. Die Frage ist allgemein, ob bei der Erziehung auf die Differenz der Stände soll Rücksicht genommen werden. Offenbar aber kommt diese Frage in der Praxis nicht vor, wo die Erziehung nur Privatsache ist. Denn denken wir uns, daß die Erziehung nur in den einzelnen Familien fortgeführt wird, so hat jeder nur diejenige Form des Lebens von vornherein im Auge, in welche die Jugend übergehen soll; und unter diesen Umständen wird die Jugend der gebildeten Stände anders erzogen werden als die Jugend aus dem Volke. Die Grenze wird nur die natürliche Entwicklung selbst sein. Die Volkserziehung hat auch kein Interesse sich dann der Erziehung der höheren Stände zu nähern; denn sie befördert die Jugend so bald als möglich in das thätige Leben. Also nur unter Voraussetzung einer öffentlichen Erziehung ist jene Frage zu beantworten.

auf einfache Weise. Die Teilung zwischen Schule und Haus ist nicht überall dieselbe, das Verhältnis kann dann auch nicht dasselbe sein. Denken wir nur an die Differenz der Geschlechter. Das männliche Geschlecht ist immer in gewissem Maße für ein öffentliches Leben bestimmt, das weibliche nur für das häusliche, und das Eintreten in die Öffentlichkeit ist für dasselbe nur Sache der Not. Da wäre also schon eine bestimmte Scheidung vorausgesetzt; es müßte nämlich schon der Anfang des öffentlichen Lebens einen ganz anderen Charakter haben für diejenigen, die für das öffentliche Leben bestimmt sind, als für diejenigen, die nur vorübergehend in dasselbe eintreten. — Die Sache muß aber noch in einem größeren Umfange betrachtet werden. In Beziehung auf Staat und Kirche nahmen wir eine Teilung der ganzen Masse der zu erziehenden Generation an, da einige in die regierende, leitende Klasse, andere in die regierte treten. Da sich diese Trennung sogleich nach der Erziehung realisiert, so muß sie auch in der Erziehung vorbereitet werden. Wiewohl nun erst in der dritten Periode die Differenz schärfer heraustreten sollte, in der zweiten aber unberücksichtigt sein, so erleidet dieses doch eine Modifikation, indem in einem großen Teil der Gesellschaft die Meinung eines angeerbten Vorzugs noch nicht erloschen ist. Außerdem giebt es gewisse Differenzen, dem Angeerbten sich sehr nahe anschließend, wodurch der Stand der Kinder schon früh bestimmt wird, z. B. die Wohlhabenheit der Eltern. Daher ist es unvermeidlich, daß schon in der zweiten Periode in den Regionen, wo dies der Fall ist, Kenntnisse mitgeteilt und Fertigkeiten eingeübt werden, die nur unter jener Präsumtion der Teilnahme an der Regierung Bedeutung haben. *Wir haben demnach einen Unterschied zu machen zwischen einer solchen Erziehung und Unterweisung, die den Charakter dieser Periode ganz rein hält, und einer solchen, die schon manches aus der dritten Periode vorwegnimmt.* Dies erschwert nun die Behandlung der zweiten Periode, weil die Sache mannigfaltiger wird. Nun fragt sich nur, da wir gesehen haben, daß bei den Vornehmen die häusliche Erziehung länger fortgesetzt wird: Fällt vielleicht diese Besonderheit zusammen mit dem längeren Zurückbehalten in der häuslichen Erziehung? Das würde die Sache vereinfachen. Allein dem ist nicht so. Damals als die angeerbten Vorzüge noch mehr galten, wollten die Vornehmen ihre Kinder gar nicht mit den Kindern aus den geringeren Ständen unterrichten lassen. Dies hat sich geändert, teils infolge einer richtigeren Einsicht, teils weil die Mittel zur Erhaltung der häuslichen Erziehung fehlen. In den meisten europäischen Staaten ist eine Annäherung der Stände eingetreten; dies hat aber auch die Ansprüche an die öffentlichen Erziehungsanstalten geändert und gesteigert.

Ob das gut ist? Ich weiß es nicht; ich möchte eher das Gegenteil behaupten und sagen: Ihr behaltet eure angeerbten Vorzüge und die Präsumtion der Sicherstellung eures Vermögens; lasset diese in den Familien gelten und lasset uns für die Schule den Charakter der Periode ganz rein halten. Indessen ist es nun bei uns nicht so; und wie es zu geschehen pflegt, wenn die Theorie zuerst eines Gegenstandes sich bemächtiget, daß man ein aus Gewohnheit Geltendes aus höheren Gründen erklären will, so scheint man es auch hier zu machen. Eigentlich ist es nur Sache der Not gewesen. So giebt es denn für die zweite Periode große öffentliche Unterrichtsanstalten, die nicht denselben Charakter haben. Die einen sind von der Art, daß sie den eigentlichen Charakter dieser Periode rein halten, und beabsichtigen reine Volksbildung, ohne Rücksicht zu nehmen auf eine regierende und regierte Klasse; in den anderen wird an allen, die in die Anstalten treten, versucht solche Fertigkeiten zu entwickeln, die nur Bedeutung haben für die regierende Klasse. Das eine ist die Trivialschule oder reine Volksschule, das zweite die gemischte, in welche schon aus der höheren Schule Elemente hineinkommen. Man könnte sagen, die reine Volksschule ist die auf dem Lande, die gemischte in den Städten, die städtische Volksschule. Allein dies ist auf eine Differenz berechnet, die jetzt nicht mehr gelten kann. Der Unterschied zwischen Stadt und Land, Gewerbe und Ackerbau kommt dabei in Betracht. Diese Formen sind aber nicht so streng überall geschieden, auch nicht die Bildung und der ganze Lebenscharakter. In einem Teile von Deutschland und in den slavischen Ländern, wo höhere Bildung und selbst die Gewerbsthätigkeit eigentlich etwas nur von fremder Hand Eingepflanztes und Eingeimpftes ist, tritt allerdings der Unterschied stark hervor. Die ganze Nation zerfiel früher in den müßigen Adel und die sklavische Bauernschaft. In den sehr bevölkerten Gegenden Deutschlands und anderen Ländern verliert sich dieser Unterschied; an einen solchen Unterschied, der so sich verwischt, darf man nichts binden. Es ist ziemlich gleich, ob Ackerbauende und Gewerbtreibende neben einander wohnen in oder ohne Korporation. Wollten wir uns also an diese Differenz von Land- und Stadtschulen halten, so würden wir uns auf einem zu beschränkten Standpunkt bewegen; wir müssen abstrahieren von einem Gesichtspunkt, der nur auf die nächste Umgebung berechnet ist und allgemein angewendet Verwirrung hervorbringen müßte. Dagegen müssen wir auf die Differenz der reinen Volksschule und der gemischten, die schon aus der dritten Periode aus der höheren Schule Elemente aufnimmt, unser Augenmerk richten, insofern die öffentlichen Schulanstalten die Differenz der Stände repräsentieren.

Zunächst haben wir es zu thun mit der Volksschule.

I. Die eigentliche Volksschule.

Es kommt darauf an

das Verhältnis der Volksschule zur häuslichen Erziehung

festzustellen. Die ganze Öffentlichkeit des Unterrichtes betrachten wir aus zwei Gesichtspunkten; einmal als ein Heraustreten aus dem engeren Kreise der häuslichen Erziehung, als Vorbereitung zum öffentlichen Leben; sodann als Sache der Not, weil die entwickelnde pädagogische Thätigkeit kunstgerecht sein muß, und nur von Sachkundigen geleitet werden kann, solche aber im Volke nicht alle sind. Das letztere ruft eine gewisse Scheidung zwischen dem Leben der Jugend in der Schule und dem häuslichen Leben hervor, denn in diesem kann wenigstens im Anfang das Schulleben nicht fortgesetzt werden; erst späterhin, wenn die Zöglinge so weit gediehen sind, daß sie auf vorgezeichnetem Wege auch im häuslichen Leben die Übung der Schule fortsetzen können, vermindert sich diese Scheidung, verliert sich aber nicht. Die Maxime ergiebt sich von selbst, daß weil in der Familie die kunstgerechte Anleitung fehlt, in der Volksschule der eigentliche Unterricht muß abgeschlossen sein, in sich vollendet. Und nur in einigen Beziehungen, insofern späterhin notwendig wird, daß die Jugend ihre Kräfte auf eigene Hand versucht, erleidet diese Maxime Beschränkung. Darüber aber kann erst in der Folge das Nötige gesagt werden, für den Anfang dieser Periode gilt die Maxime in ihrem ganzen Umfang. Da nun infolge dieser Scheidung der Unterricht als der hauptsächliche Gegenstand für die Schule hervortritt, so fragt man: Soll die Schule bloß Unterrichtsanstalt sein, oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Wortes? Die Frage kommt mir wunderlich vor. Betrachtet man den Unterricht rein von seiner materiellen Seite, dann läßt sich noch begreifen, wie man die Frage aufwerfen kann, weil er so als etwas rein in sich Abgeschlossenes erscheint. Aber betrachten wir ihn in seiner formalen Beziehung und im Verhältnis zu dem vorhergehenden, so ist er wesentlicher Teil der Erziehung. Denn die Erziehung ist ja nichts anderes als Entwicklung der Kräfte, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden. Davon kann also gar nicht die Rede sein, daß die Schule nicht auch Erziehungsanstalt sei. Wäre der Unterricht bloß von seiner materiellen Seite zu betrachten, so würde der schlechteste Mechanismus dominieren. Wenn man aber es nur so mit der Frage meint, daß auch die erziehende Thätigkeit sich solle über die Schule hinauserstrecken und die elterliche Autorität teilen, also die Autorität eigentlich schwächen, so muß ich das gänzlich verneinen. Wollte man die Frage bejahen, so müßte man eine Lebensweise einführen wie in der Platoni-

schen Republik. Es ist allerdings wahr, daß diejenigen, welche die Erziehung in der Schule leiten, auch in ethischer Hinsicht auf einer höheren Stufe stehen, als die Masse der erziehenden Generation, also auch als die Eltern; würde nun aber die ganze Erziehung, auch die ethische Entwicklung in die Hände jener gebracht, so würde die größte Verwirrung in der Familie entstehen. Betrachten wir die Sache im Zusammenhange mit dem früheren, so hat die ganze bisherige ethische Entwicklung an der Familie gehaftet, es ist dies ein natürliches Band und so ganz in seiner ursprünglichen Stärke, wenn das Kind der Schule übergeben wird, daß Gewalt müßte angewendet werden, um es zu zerreißen. Würde es jetzt zerrissen und die Jugend mit ihrer ethischen Abhängigkeit an Fremde geknüpft, so würde unausbleiblich dem Gehorsam sein natürliches Fundament genommen werden und eine Unterordnung der Familie unter die Schule herbeigeführt. Das sind Prätensionen, die von denjenigen häufig gemacht werden, welche des Volksschulwesens mit großem Eifer und großer Lebendigkeit sich annehmen; aber ein Despotismus würde daraus entstehen, der, wenn er auch das Gute will, doch die wahre Entwicklung mehr hindern als fördern würde.

Soll aber nun das Verhältnis der Schule zum häuslichen Leben so sich gestalten, daß jene gar keinen Einfluß auf die Jugend äußern, als den durch Unterricht? Damit hat es keine Not. Sie übt einen großen Einfluß aus, der schon aus ihrer Natur folgt als ein geistiges größeres Gemeinleben, welches ohne bestimmte Gesetze nicht bestehen kann. Aber freilich äußert sie diesen Einfluß rein in der Zeit, in welcher die Kinder ihr angehören, so daß die Frage nicht überflüssig ist, was die häusliche Erziehung für sich in dieser Periode zu leisten habe. Die Schule als das neue Element, das in der zweiten Periode hervortritt, bleibt aber für uns die Hauptsache, und die Frage, welches die richtige Konstruktion der Schule sei, bietet sich von selbst uns dar. Wir würden uns sehr täuschen, wenn wir um den rechten Punkt, von wo aus jenes neue Element, die Schule, zu konstruieren ist, zu treffen, ausschließlich auf das Materiale sehen wollten; sondern wir müssen sagen,

Die Schule hat gleicherweise nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht. Wir dürfen nur nicht übersehen, daß wir in Beziehung auf die Volksschule von dem politischen und intellektuellen Unterschied abstrahieren, daß die einen die Leitenden, die anderen Geleitete werden. Wir lassen in Beziehung auf die ganze Behandlungsweise keine Differenz eintreten, so daß wir also denen, die einst bloß geleitet werden, nichts vorenthalten von dem, was für diejenigen ist, die späterhin als Leitende auftreten werden. Diese Position weiset mithin

die angeerbten Unterschiede aus der pädagogischen Praxis als etwas Ungehöriges. Wo die Gesetze aber noch an diese Unterschiede binden, muß freilich darauf Rücksicht genommen werden. Die gegenwärtige Lage der Sache erschwert die Theorie. Wir sind in dieser Rücksicht noch nicht auf einen festen Punkt gekommen, und dies gilt von allen europäischen Staaten. Nur in der neuen Welt ist es anders. Die Staaten Nordamerikas sind ohne den erblichen Unterschied zu machen entstanden, und die Erziehung weiß also nichts davon. Man hat schon seit langer Zeit angefangen, den erblichen Unterschied zu vernichten in Bezug auf alles Reale und Wesentliche im politischen Leben, so daß man das Äußerliche nur noch lassen wollte. Aber es treten beständig noch Reaktionen ein; und diese erstrecken sich besonders auf das Erziehungswesen. Es giebt eine gewisse Eifersucht, die vom aristokratischen Princip des Staates ausgeht und den erblichen Unterschied auch möchte in die erste Erziehung hineinbringen. Den zur geleiteten Klasse Gehörenden soll nichts dargeboten werden, was sie qualificieren könnte, einmal in den leitenden Zustand überzugehen. Da aber in der Praxis das Angeerbte nicht mehr entscheidend ist, so darf durch absichtliche Verschließung einer höheren Entwicklung kein Einzelner zurückgehalten werden von einem Punkt, der ihm den Übergang in die leitende Klasse erleichtert. Sobald die Administration eines Staates nicht mehr in den Händen einer erblich bevorzugten Klasse ist, so ist der politische Unterschied eigentlich aufgehoben; und sobald in die Gesellschaft die litterarische, geistige Bildung eingedrungen ist, so ist ein leitendes Princip da, welches auf den Unterschied der Geburt keine Rücksicht nimmt. Kasteneinteilung kann nur da sein, wo es keine Gedankenmitteilung giebt und kein Wirken durch die Gedanken. Wenn es auch noch Länder giebt, wo man sagt, jeder Staatsbeamte müsse einen gewissen Rang haben, so ist es doch immer in den Händen des Souveräns, diesen Rang zu erteilen. Seitdem es einen durch Verdienst erworbenen Adel giebt, ist der Erbadel umgestoßen.

Wir können also jenen Satz feststellen: Es ist keinem etwas zu entziehen, und auch in die reinste Volksschule darf kein hemmendes Princip kommen, daß man etwa sagen könnte, es giebt gewisse Thätigkeiten, die in dieser Periode geübt werden müssen, aber man darf sie nur da ausüben, wo Einige aus der leitenden Klasse sind. Wir dürfen nie annehmen, daß keiner aus der leitenden Klasse da sei.

Um die Sache von diesem Punkt aus auf eine bestimmte Formel zu bringen, müssen wir gleich auf das Ende der Erziehung sehen; und wir fragen: Was ist dasjenige, wodurch der Einzelne sich qualificiert der leitenden Klasse anzugehören, und was kann in dieser Periode die Erziehung dazu thun? So werden wir das finden, was wir von der Erziehung nicht ausschließen dürfen. Zweierlei ist es, wodurch eine Leitung ausgeübt werden kann, ein Intellektuelles und ein Ethisches, die Ein-

sicht und der Wille. Diese müssen aber stets zusammen sein. Was nun geschehen kann, diese beiden Vermögen so weit zu entwickeln, daß sich jede weitere Entwicklung daran anschließen kann, das darf keinem versagt werden. Die Volksschule muß also ihre Thätigkeit so auf die Entwicklung der Einsicht und des Willens richten, daß sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben, als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann.

Nun giebt es eine gewisse menschenfreundliche Form, in welche sich das Princip der Beschränkung des Volksschulwesens einhüllt, die wir noch betrachten müssen. Man sagt: Wenn man in der aus dem Volke hervorgehenden Jugend zu viel Kräfte entwickelt und solche Fähigkeiten, die hernach keinen Spielraum finden in den Verhältnissen, in welche die Zöglinge eintreten, so bringt man ein Mißverhältnis hervor und macht sie unglücklich. Ebenso, wenn man in dieser Entwicklungsperiode ihnen Kenntnisse beibringt, von denen sie nie Gebrauch machen können, so hat man auf der einen Seite die Zeit verloren und auf der anderen Seite leere Eitelkeit in ihnen erregt. Das klingt sehr schön. Aber wir müssen es näher beleuchten. Wenn wir absehen von einem mehr oder weniger sklavischen Zustande, so müssen wir sagen, es giebt gar keine Kraftentwicklung, die nicht in jeder Lebensweise Spielraum finden sollte. Selbst in dem Sklavenzustande werden diejenigen Sklaven teurer bezahlt, in denen eine Menge von Kräften entwickelt sind; also muß man doch wissen, daß diese Kräfte einen Spielraum finden, wenn auch nur zum Vorteil ihrer Herren. Wenn so viele Klagen im Leben darüber gehört werden, daß die Menschen für ihre Kräfte keine Gelegenheit finden, so liegt das nicht daran, daß Kräfte entwickelt sind, sondern daß sie nicht genug und nicht auf die rechte Weise entwickelt sind. Man muß die Kräfte anzuknüpfen wissen, und die da klagen, in denen ist nicht Kraftentwicklung, sondern tote Kenntnisse und Fertigkeiten.

So haben wir nun das Princip für die richtige Erziehung festgestellt, und es kommt nur darauf an nachzuweisen,

Wie ist die Aufgabe zwischen Lehrer und Eltern zu verteilen? Insofern die Schule notwendige Vorbereitung für das ganze folgende öffentliche Leben ist, so steht ihr Einfluß auf die Entwicklung der Gesinnung fest; und wenn sie gleich vorzugsweise Unterricht und Übung der Fertigkeit bezweckt, so wird doch eben dadurch, wie wir angedeutet haben, auch auf die Gesinnung gewirkt. Insofern hat also Schule und Haus, wenn auch jedes in besonderer Weise, teil an der Entwicklung der Gesinnung; nennt man nun diese Entwicklung der Gesinnung Erziehung, so folgt, daß in dieser Beziehung die Schule auch erziehend ist. Nun würde es, wie es scheint, eine Unregelmäßigkeit in

der Konstruktion verraten, wenn nicht das Haus, wie die Schule die Gesinnung und die Fertigkeiten zu entwickeln hat, auch Anteil hätte an der Entwicklung der Fertigkeiten. Für viele ist diese Periode schon das Ende der Erziehung, wenigstens bei den Ackerbau und Gewerbe treibenden Ständen. Diese bekommen die erste Tradition von dem Geschäftsleben schon im häuslichen Leben; es ist eine Unterweisung, die überwiegend der Familie anheimfällt, gleichviel ob der elterlichen oder einer anderen. Die Kinder der Landbauer z. B. erhalten schon sehr früh die Tradition von dem zu ihrem einstigen Geschäft Gehörenden. In den höheren Ständen finden wir etwas Analoges; die Kinder derselben gehen gewöhnlich in ein Verhältnis über, wo sie mit ihren Relationen nicht ganz in dem nationalen Kreise eingeschlossen bleiben; und da ist die Wahrscheinlichkeit, daß ihnen eine Bilinguität notwendig wird, wenn auch nur zum allgemeinen Gebrauch, ohne daß gerade auch in dieser Beziehung ein streng wissenschaftlicher Grund gelegt würde. Diese Kenntnisse werden meistenteils auch in der Familie mitgeteilt. Wir haben also ein Gleichgewicht, und unsere Frage nach der Teilung der Aufgabe beantwortet sich auf diese Weise,

Der **Schule** kommt alles zu, was Unterricht und Übung der Fertigkeit ist, mit Ausnahme der Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich auf eine speciellere Geschäftsthätigkeit beziehen. Diese fallen in die Familie. Wir lassen noch unentschieden, ob in Bezug auf die letzteren Kenntnisse eine besondere pädagogische Thätigkeit erfolgt. Ebenso hat die Schule die Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz zu dem Familienleben bezieht. Der **Familie** würde übrig bleiben die Gesinnung weiter zu entwickeln aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpunkt. Die Teilung geschieht auf diese Weise, daß der Familie das Niedrigste und das Höchste vorbehalten bleibt, die mittlere Region fällt der Schule anheim.

Wir haben aber das Verhältnis der Schule zum Hause noch von einer anderen Seite zu betrachten, nämlich mit Rücksicht auf den Gegensatz zwischen Ernst und Spiel, strenger Übung und freier Thätigkeit. Wie soll hier die Teilung gemacht werden? Je weniger man in der Familie das Geschick und die Muße voraussetzen darf, dasjenige zu leisten, was einen regelmäßigen Gang und strenge Unterweisung und Wiederholung erfordert, desto weniger darf sich die Schule auf die Familie verlassen. So scheint alle Übung der Schule, Spiel und freie Thätigkeit der Familie überlassen zu sein. Im allgemeinen ist dies auch die richtige Maxime, sie erleidet aber notwendig Modifikationen, die sich jedoch im einzelnen von selbst ergeben.

Wie steht es nun um den

Anteil der Volksschule an der Entwicklung der Gesinnung?

In der Familie ist das Gesetz unzulässig; die elterliche Autorität ist eine solche, die an die Subsumtion der einzelnen Fälle unter das allgemeine Gesetz nicht gebunden ist. Wollen wir aber das Zusammensein einer Masse, das gemeinschaftliche Leben der Jugend in der Schule konstruieren, so muß *die Form des Gesetzes* eintreten. Hierdurch wird eine Fortschreitung bedingt in der praktischen Subsumtion des Einzelnen unter das Allgemeine; dieser Zustand ist für die Kinder ein neuer. Wie werden sie nun dies ansehen, als Verbesserung oder Verschlimmerung? Alles muß ihnen als eine Verbesserung erscheinen, was eine Kraftäußerung einer neuen Art bewirkt. Nun ist dies eine solche Kraftäußerung, daß sie das Gesetz sich immer sollen gegenwärtig erhalten und ihm eine Wirksamkeit aus sich heraus verschaffen; und es ist nicht vorauszusetzen, daß sie den neuen Zustand werden als Verschlimmerung ansehen. Es wird alles nur darauf ankommen, daß ein richtiges Verhältnis stattfinde in dem Verteilen der Zeit zwischen strenge Übung und freie Thätigkeit, und darauf, daß die Handhabung des Gesetzes, die Aufrechthaltung der Ordnung, in der Schule nicht einen solchen Charakter annehme, daß ihnen notwendigerweise die Schule als ein schlimmerer Zustand erscheine.

Strenge Regelmäßigkeit verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß. Ist dieser Charakter nur zum Teil da, z. B. so daß die Milde fehlt, so werden die Kinder ihren Zustand als Verschlimmerung fühlen, weil sie in einen Zustand der Knechtschaft gekommen sind; fehlt die strenge Regelmäßigkeit, so kann die Schule durch die Form des Gesetzes gar nichts wirken; es kann nicht fehlen, daß die ungebundene Thätigkeit einer größeren Masse in eine Zügellosigkeit ausartet, die sich in der Familie nicht würde entwickelt haben. Diese beiden Extreme finden immer statt, wenn die Schule jenen beiden Anforderungen nicht nachkommt. In diesem Falle ist die Schule die schlechteste Vorbereitung für das bürgerliche Leben; denn *der Knechtssinn und die Zügellosigkeit sind gleichmäßig schlecht und nachteilig für das öffentliche Leben.* Dagegen giebt es keine vorteilhaftere Entwicklung der Gesinnung in Beziehung auf den Übergang in die bürgerliche Thätigkeit aus dem Zustande der Unselbständigkeit, als die Wirkung einer strengen, aber mit Milde gehandhabten Regelmäßigkeit. Eine solche muß eine Freude an dem gesetzlichen Zustande hervorbringen, und dies ist die beste Basis für jede Stelle im bürgerlichen Leben, gleichviel ob in der regierten oder regierenden Klasse. Es entsteht daraus alles, was durch die Vereinigung

der Kräfte möglich wird, ohne das Bewußtsein einer gestörten freien Thätigkeit; und das ist der Keim zu einem vollkommenen Selbstbewußtsein in Beziehung auf das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen. Es ist aber das, was die Schule auf diese Weise in Bezug auf die Gesinnung bewirkt, nicht alles, was auf Seiten der Gesinnung geleistet werden kann. Darum ist es falsch die Kinder ganz aus der Familie in die Schule zu versetzen, um Gesinnung zu bilden; denn

die Entwicklung und Fortbildung der Gesinnung aus dem religiösen Standpunkt und aus dem allgemein ethischen kann nur in der Familie erfolgen. Die Einwirkung auf die religiöse Gesinnung beruht auf der Lebensmanifestation in dem Verhältnis des Einzelnen zum Einzelnen. Der Lehrer in der Schule repräsentiert das Gesetz ebenso gut, wie im bürgerlichen Leben die Obrigkeit; das geschieht durch die Form seiner ganz auf die Masse gerichteten Thätigkeit. Das Materielle seiner Thätigkeit geht in den Gegenständen des Unterrichts und der Übung auf. Also ist nie der Einzelne in seiner Totalität angesehen der Gegenstand seiner Thätigkeit, sondern nur in einzelnen Funktionen. Die Fortbildung des Ethischen kann nichts anderes sein, als daß der Mensch mit der ganzen Kraft der Liebe auf den, der erzogen werden soll, wirkt; und das kann nur geschehen mit dem Bewußtsein eines solchen Verhältnisses. Das ist in der Schule nicht möglich, weil da überall nur die einzelnen Funktionen hervortreten; und es ist rein die Art und Weise, wie die Kinder in diesem Einzelnen behandelt werden, worin sich das Ethische zeigt; der Einzelne selbst tritt nur ausnahmsweise hervor, und er kann, wo Störungen oder Hemmungen eintreten, besonders Gegenstand der Thätigkeit werden: da bietet sich allerdings ein ethisches Verhältnis dar; aber dies soll ebenso selten wie möglich der Fall sein. Eine Substitution der Familie kann also die Schule nicht sein. Man hat freilich oft die Sache so gestellt, daß man sagte, die Schule könne ja die Kinder ganz aufnehmen und das Familienleben nachbilden. Aber in dem Maße als dies möglich ist, hört sie auf Volksschule zu sein. Der Gegensatz des öffentlichen und häuslichen Lebens fällt dann in die Schule hinein; und wiederum tritt dann eine zwiefache Wirksamkeit ein, diejenige, die in der Schule als solcher liegt, in der nur der gesetzliche Zustand sein soll, und die ethische Wirksamkeit des häuslichen Lebens. Der doppelte Charakter des Gesetzes und der Freiheit bleibt auch hier; das Zusammenbestehen von beiden ist immer notwendig. In das Gebiet der Schule gehört nur der erste, der andere nicht.

Wir dürfen nicht unbeachtet lassen, daß bei einer solchen Teilung immer auch ein relativer Gegensatz bleibt, daß nicht immer vollständig zusammen, sondern im einzelnen relativ gegen einander gewirkt wird. Schon am Anfang kommt das Kind nicht in jeder Beziehung so in die Schule, wie es sein sollte. Daher die sekundären Einwirkungen.

Wenn in der Familie doch in der früheren Zeit, der der Kindheit, kein strenger Gegensatz zwischen Ernst und Spiel ist, so ist auch da keine strenge Ordnung möglich, und der Übergang in die Schule, in den Zustand der strengsten Ordnung, wenn auch gleich vor dem Eintritt im Familienleben jede mögliche Vorbereitung zur Ordnung gewesen ist, erscheint in vielfacher Beziehung doch immer als ein plötzlicher. Jede Abweichung von der Ordnung ist eine Verletzung des Ganzen, und es fragt sich,

Welche Mittel sind anzuwenden, um hier alles Einzelne in Übereinstimmung mit dem Ganzen zu bringen?

Die Strafen. Verletzung der Ordnung macht Strafe notwendig. Es giebt gar keine andere Veranlassung, wo von Strafe die Rede sein könnte, als bei der Verletzung der Ordnung. In einem solchen Zusammensein und Zusammenwirken wie in der Schule, ist es immer gegen die Ordnung, wenn der Einzelne nicht zur rechten Zeit und nicht im rechten Grade mit seiner Thätigkeit eintritt. Es geht dies vom Willen aus: in diesem Fall tritt die Strafe ein; nicht aber dann, wenn es sich um Fähigkeiten handelt oder um die schon vorhandene Grundlage. Alle Kinder haben nicht gleiche Fähigkeiten; diese Ungleichheit ist also gleichsam vertragsmäßig; sie soll freilich durch das Zusammenleben verschwinden, dazu aber gehört Zeit. Wenn nun einer seinen Willen daran setzt nachzukommen, so thut er so viel er kann. Sagt man: Für die Ungleichheit und Unfähigkeit soll die Strafe nicht Ausdruck des Tadels, sondern Reizmittel sein, so wird dies Mittel nicht zu rechtfertigen sein. Strafen sollen unangenehme Empfindungen hervorbringen: diese geben bloß insofern Reiz als man sich von ihnen los zu machen sucht. Wenn aber die Unfähigkeit sich erst einmal geäußert hat, und die Strafe tritt als Reizmittel ein, unangenehme Empfindungen erregend, so könnte sie doch nur mittelbar wirken für ein anderes Mal: je früher aber in dieser Periode, desto mehr dominiert die Gegenwart, es tritt die Wirksamkeit des Reizmittels dann nicht ein. Es muß überall doch andere Reizmittel geben, die im unmittelbaren Zusammenhange stehen mit der zu erweckenden Thätigkeit; diese sind offenbar vorzuziehen und zweckmäßiger als die deprimierenden Strafen. Je mehr ein System von Strafen organisiert ist, desto mehr wird sich ein knechtischer Sinn entwickeln; thut die Strafe ihre Wirkung, so erzeugt sie Furcht; verhärten sich die Kinder gegen die Strafen, so ist auch dies knechtisch, daß sich der Einzelne eine Freiheit erstiehlt. Wenn nun sogar Fehler des Einzelnen oder ein Zurückbleiben in der Entwicklung von Fertigkeiten nicht von Mangel der Gesinnung und des Willens zeugen, so ist desto weniger Strafe indiciert. In dem Mangel an Verständigung liegt dann der Fehler; eine didaktische Thätigkeit ist

dann besser angebracht. Es ist nicht zu leugnen, daß das System von Strafen in einer solchen Beziehung auch anzuwenden seinen Grund hat in der Trägheit oder Unbeholfenheit des Lehrers. Je mehr das pädagogische Geschäft mit Lust und Liebe getrieben wird, desto weniger wird man auf Strafen bauen, und umgekehrt.

Wenn nun hienach die Strafe uns nur übrig bleibt als Wirkung auf den Willen, so fragt sich, ob in dieser Beziehung die Strafe das richtige Mittel und das einzige sei. Auf den Willen des Einzelnen muß eigentlich gewirkt werden unmittelbar durch die Gewalt des Ganzen, ohne daß auf ihn eine besondere Rücksicht genommen wird. Offenbar ist noch nicht genug anerkannt, welche große Wirkung die Gewalt des Ganzen auf den Einzelnen ausübt. Man hat in neuerer Zeit Anstalten gestiftet für solche Kinder, die in der Familie verwahrloset wurden, und die Erfahrung gemacht, daß sie, wiewohl sie doch gar nichts von Ordnung wußten, mit großer Leichtigkeit sich in die Ordnung finden. Es kommt hier immer darauf an, daß die fördernde Thätigkeit der Erziehenden zeitig genug eintritt. Man kann es als Kanon aufstellen, daß alle rectificierende Thätigkeit (Strafen) vermieden werden kann, wenn die unterstützende Thätigkeit zur rechten Zeit geübt ist. Nehmen wir ein Beispiel. Gesetzt es sollen die Kinder zu einer bestimmten Zeit mit einer Arbeit fertig werden; wenn nun derjenige, der die Aufsicht hat, sich nicht eher darum bekümmert, bis der Moment da ist, dann wird es freilich zu spät sein, und die rectificierende Thätigkeit muß eintreten. Wenn jener aber die Zurückgebliebenen warnt und antreibt, die anderen bestärkt, so unterstützt er, und das wird niemals ohne Wirkung bleiben. Der Wille des Einzelnen wird infolge der Regelmäßigkeit, Milde und strengen Aufsicht sich dem Ganzen unterordnen und unter der Form der Freudigkeit gelenkt und gestärkt werden.

Kann man also die Strafen ganz verbannen? Wir haben schon oben im allgemeinen Teil die Strafe allerdings für die Schule, in der das Gesetz dominiert, eher zulässig gefunden, als für das Haus, aber auch für die Schule sie auf ein Minimum reduciert. Für die erste Periode fanden wir auch keinen Raum für die Strafe, da diejenigen Gegenwirkungen, die in der Kindheit anzuwenden sind, mit diesem Namen nicht zu belegen sind. In der Zeit, wo man durch Gründe vom ethischen Gebiete aus wirken kann, können sie noch weniger in Anwendung kommen. So scheinen die Strafen, wenn wir sie auch für die Zeit der pädagogischen Einwirkung, mit der wir es jetzt zu thun haben, abweisen, gar keinen Ort zu haben. Und in der That, aus rein ethischen Principien betrachtet möchte nichts zum Lobe der Strafe gesagt werden können; auch nicht mit Beziehung auf das gemeinsame Leben und irgend ein Gemeinwesen. Denken wir uns das kleinste Ge-

meinwesen, eine Familie; setzen wir die Notwendigkeit, daß ein Mann seine Frau bestrafe, so erscheint uns das als die niedrigste Stufe. Beide haben gleiche Schuld, nur der eine hat die Macht. Und dagegen das größte Gemeinwesen, ein Staat; wenn ein solcher eine harte strenge Gesetzgebung aufrecht erhält und die kleinsten Vergehungen mit großen Strafen belegt, so erscheint uns das als äußerst mangelhaft. Die Abnahme der Strafe erscheint als ein Fortschritt, und ein Staat mit einem Gesetzkodex von geringerem Umfange und großer Milde als besser. Je mehr ein Gemeinwesen und jedes Verhältnis dem rein Ethischen sich nähert, desto weniger geben wir solchen Hilfsmitteln Raum. Und nur da, wo entweder noch kein ethisches Verhältnis gestiftet ist, oder wo es an jeder Verständigung fehlt, ließen sich Strafen entschuldigen. *Die Strafe ist überall nur für den Mangel der Gemeinschaft da, sie ist ein Zeichen der Unvollkommenheit der Gemeinschaft.* Hat also die Strafe ihren Grund darin, daß die Gemeinschaft noch fehlt, so ist sie, wenn eine Gemeinschaft gestiftet ist, vom Übel. Die Schule nun, gemeinschaftliche Thätigkeit übend, ist eine wahre Gemeinschaft und sollte ohne Strafe auskommen können. Die entwickelnde Thätigkeit muß man unter solcher Form und von dem Punkt anfangen, daß die Strafen vermieden werden können und die Erziehung sich ausweise als wahre Unterstützung. *Nur ausnahmsweise dürfte die Strafe vorkommen, bloß da, wo Mangel an Verständigung oder an Gemeinschaft des Willens gegeben ist und doch Ein Zweck wirklich erreicht werden muß.* Bessern kann die Strafe in keiner Weise. Das Höchste, was sie wirkt, ist ein Incitament zu einer sittlichen Thätigkeit; aber auch so ist sie nur ein sinnlicher Sporn durch sinnliche Motive wirkend. *Als Erziehungsmittel darf die Strafe durchaus nicht gebraucht werden, sondern sie kann nur entschuldigt werden.* Jede Strafe beweiset, daß früher schon hätte auf die Gesinnung gewirkt werden sollen; jede setzt einen Mangel voraus, ein Versehen auch von der anderen Seite, nur daß dies nicht immer die Schuld derer ist, welche die Schule leiten, sondern auch wohl der Familie. Wenn nur die Regelmäßigkeit und die Ordnung in ihrer ganzen Wirksamkeit ist, so wird man, da in der Schule schon der Wille und der Verstand als etwas Gefördertes vorausgesetzt werden muß und wir also über die Grenzen, welche wir der Strafe gesteckt haben, hinausgekommen sind, ohne Androhung und ohne Ausübung von Strafen auskommen können.

Es bietet sich uns in Beziehung auf die Strafe noch eine Frage dar. In der Familie hat das Gesetz keinen Ort; in der Schule ist ein gesetzlicher Zustand. Wo nun ein Gesetz herrscht wie im bürgerlichen Leben, welches Strafen androht, da ist die erste Forderung, daß das Gesetz muß allgemein bekannt gemacht, die Strafe angedroht und dann erst verfügt werden. Wo die Strafe vorher nicht verkündigt wird,

finden wir einen despotischen Zustand. Zugegeben nun, es müsse in der Schule in einzelnen Fällen die Strafe eintreten, auf welchem Punkt steht die Schule in dieser Beziehung zwischen Familie und Staat? Soll sie an die Gesetzlosigkeit der Familie sich anlehnen, oder sich an die strenge Form des Staates halten? Das heißt,

Soll es Strafgesetze und Bekanntmachung derselben in der Schule geben? Man kann sich nur für die Negation entscheiden. Wenn es solche Strafgesetze giebt, so liegt darin die Voraussetzung, daß der Fall als eine untergeordnete Regel eintritt. Schon diese Voraussetzung ist unrichtig. Die Schule kann in dieser Beziehung nur als eine Erweiterung der häuslichen Erziehung angesehen werden; aber keinesweges ist hier die Form des Staates anzuwenden. — Gewöhnlich sagt man, die Strafgesetzgebung und Bekanntmachung könnte einen doppelten Nutzen haben, den Lehrer selbst im Zaum zu halten, dem Zögling allen Grund zu nehmen sich zu beschweren und zu beklagen. Das erste sollte gar nicht berücksichtigt werden; nur im leidenschaftlichen Zustande übernimmt sich der Lehrer; ethische Gründe, nicht ein Gesetz sollen ihn mäßigen; wenn jene dies nicht vermögen und ein ethisches Princip ihn nicht errinnert, so wird ein Gesetz noch weniger ausrichten. Wenn ein Gesetz da ist und der Lehrer straft nicht, so erscheint er selbst dem Zögling als Gesetz übertretend; überschreitet der Lehrer das Maß, so erscheint er den Schülern wiederum als strafwürdig; und gerade das ist das allerschlimmste. Was die Zöglinge anlangt, so kommt darauf gar nichts an, ob sie die Strafe vorauswissen. Die Strafe, wenn sie doch einmal angewendet wird, soll ethisch wirken; die Zöglinge wissen, daß wenn sie Unrecht thun, die Strafe folgt; welche aber folgen werde, muß ihnen gleichgültig sein; die Gestalt der Strafe vorher zu wissen könnte nur einschüchternd wirken. Durch die öftere Bekanntmachung der Strafgesetze entsteht die Meinung, daß die Leitenden doch voraussetzen, daß dem Verbot wird entgegen gehandelt werden. Der Schüler merkt es sich, daß Unordnungen vom Lehrer gewissermaßen als notwendig gesetzt werden. Dies ist ein Reizmittel für diejenigen, die der Ordnung noch nicht ganz sich unterworfen haben; es bildet sich der Trieb das Gesetz zu überschreiten; jede neue Übertretung, bei der sie sich der Strafe zu entziehen wissen, ist für sie ein Triumph.

Zugegeben nun auch die Notwendigkeit der Strafe: Welches sind die Strafen? Es giebt keine anderen Strafen als solche, die zugleich sittliche Nachteile mit sich bringen. Fangen wir von unten an.

Die körperlichen Strafen. Eine Abhärtung gegen den körperlichen Schmerz gehört mit zur persönlichen Ausbildung. Wenn nun die Strafe durch Wiederholung diese Abhärtung hervorbringt, so wirkt sie etwas Gutes, hört aber auf Strafe zu sein. Soll die Strafe als Strafe wirken, dann dürfte sie diese Wirkung nicht haben. Um

der Strafe willen müßte man also verhindern, daß die Jugend sich abhärte!

Wenn wir nun höher hinaufgehen, so wäre die nächste Stufe

Beraubung der Freiheit. Wenn nun die Kinder zur Strafe in der Schule zurückbleiben sollen, womit sollen sie die Zeit ausfüllen? Man hat bemerkt, daß bei Erwachsenen die Langeweile eine große Strafe ist. Aber bei Kindern ist das Spiel der Phantasie so lebhaft, daß es unentschieden ist, ob sie sich langweilen. Man legt also den Grund zur Zerstreuung da, wo sie acht geben sollen. So entsteht ein Nachteil für den Unterricht.

Eine höhere Stufe ist der Ehrtrieb auch als Strafe gebraucht. Freilich ist es gut, in den unteren Klassen den Ehrtrieb zu erregen, weil die Zöglinge da noch zu nahe dem knechtischen Zustande sind. Es steht auch diese Strafe der reinen Strafe, Wirkung der ausgesprochenen Mißbilligung, am nächsten. Aber bei der Masse ist es leicht, daß sie eine eigene Ansicht von der Ehre sich bilden, daß sie nämlich sich zur Ehre rechnen, das Urteil des Lehrers zu verachten und ihr Urteil darüber zu stellen. Das richtige Ehrgefühl und daß die Ehre eine lebendige Vorstellung werde, ist die natürliche und beabsichtigte Wirkung der größeren Gemeinschaft überhaupt. Wenn man aber dies nur in solchen Fällen zu erregen sucht, wo eine Opposition ist zwischen dem Urteil der Leitenden und dem erwachenden Urteil der Zöglinge, so begünstigt man eine falsche Entwicklung. Davor muß man sich hüten. Man kann den Kanon aufstellen: Erst muß völlige Übereinstimmung herrschen zwischen dem Urteil der Erzieher und den Zöglingen: dann wird der Ehrtrieb von selbst verhindern, daß Abweichungen von der Ordnung vorkommen, und man wird ihn nicht mehr als Strafe anwenden können.

Die Äußerung der Mißbilligung erscheint uns als die höchste Stufe in dieser Reihe.

Überblicken wir nun die ganze Reihe, so ist die Äußerung der Mißbilligung nur die natürliche Wirkung; es ist darin keine rein pädagogische Thätigkeit mehr. Denn in jeder Gesellschaft fällt man ja ein sittliches Urteil. So wie diese höchste, so ist auch die niedrigste, die körperliche Strafe, eine natürliche Wirkung. Aber letztere wovon? Von dem Zorn, von einem leidenschaftlichen Zustande. Soll aber das, was nur Äußerung eines leidenschaftlichen Zustandes ist, in der Form des Gesetzes vorkommen? soll darauf die Theorie der Erziehung begründet werden, die doch einen ethischen Grund haben muß? Es steht dann die Erziehung noch auf der niedrigsten Stufe, auf welcher das bürgerliche Leben steht, in welchem man im Namen des Gesetzes das als Strafe ausübt, was seiner Natur nach Wirkung des Zornes ist, wenn nämlich das Gemeinwesen die Besorgung der Privatrache übernommen

hat. Wer schlägt, der erscheint entweder als Zorniger oder als Büttel. Es giebt eigentlich kein Mittelding zwischen diesen beiden Positionen; nur das natürliche Verhältnis zwischen Eltern und Kindern kann es übertünchen. Ich kann nur dahin urteilen, daß auch aus der Volksschule die körperlichen Strafen verschwinden müssen. Man kann es als einen Maßstab ihrer sittlichen Fortbildung ansehen, inwieweit sie die körperlichen Strafen entbehren können, ohne daß darunter die Ordnung leidet. Was nun die beiden Mittelstufen betrifft, so sind diese rein willkürlich und können leicht das Gegenteil von dem bewirken, was beabsichtigt wurde.

Betrachten wir nun aber noch die Strafe aus dem Gesichtspunkt des gemeinsamen Lebens, das doch die Schule bildet und nach dem alles sie Betreffende zu beurteilen ist. Welchen Eindruck macht die Strafe auf die Masse, der sie nicht widerfährt? Je mehr sich ein Gemeingeist bildet — und das ist doch gerade das, was geschehen soll —, desto mehr werden alle die Empfindungen des Bestraften teilen und mitleiden, weil sie seinesgleichen sind. Man kann zwar sagen, jedes Vergehen sei eine gemeinsame Schuld; die Schuld des Einzelnen sei auch die Schuld des Ganzen, weil der Gemeingeist nicht genug ausgebildet sei; nichts Ungerechtes sei also das Mitleiden. Aber das ist doch gar nicht in demselben Verhältnis; und wenn auch, so entsteht doch eine Unterbrechung der ruhigen und heiteren Stimmung, in welcher allein die pädagogische Thätigkeit wirken kann. Sodann, wenn der Gestrafte immer sehr in der Versuchung ist zu glauben, daß ihm unrecht geschehen sei, so würde dies noch zu besorgen sein, daß sich ein solches Gefühl allgemein verbreitet, was im einzelnen Fall zwar ein Minimum ist, aber je mehr die Strafe ausgeübt wird, um so mehr wachsen muß. Dies ist das Allernachteiligste. Es entstehen also infolge der Anwendung der Strafen nachteilige Wirkungen auf das Ganze, denen man schwerlich anders abhelfen kann als dadurch, daß man das Urteil der Mißbilligung zu einem allgemeinen macht; es ist dies die conditio sine qua non; hat man dies aber erreicht, dann kann man auch die Strafen entbehren. Je mehr das Gefühl der Schuld hervorgerufen ist, desto weniger Nachfolge wird das böse Beispiel finden. Die Mißbilligung erscheint uns also auch von diesem Punkt aus als die einzig zulässige Strafe. Das gemeinsame und öffentliche Leben soll darauf hinwirken, daß sich das sittliche Gefühl ausbildet, das Sittliche im engeren Sinn, insofern es sich auf das gemeinsame Leben bezieht; diese Ausbildung wird nur unter der angegebenen Bedingung möglich sein, und jeder Fall, wo der Erzieher straft, ohne daß es ihm gelungen wäre sein sittliches Gefühl zum allgemeinen zu machen, würde der Wahrheit den Eingang verhindern und nachteilig wirken.

Das Ziel, was hier in Beziehung auf die Gesinnung zu erreichen ist, ist Erweckung der Liebe zur Ordnung und Gesetzmäßigkeit. Daß diese ungestörten Fortgang behalte, dazu muß alles abzwecken, was zur rectificierenden Thätigkeit gehört.

Ich will nicht behaupten, daß man in der Schule unter jeden Umständen ohne alle Strafe auskommen könne; sondern je weniger das sittliche Gefühl geweckt ist, desto notwendiger ist es ihm etwas anderes zu substituieren. Aber immer muß man dadurch, daß das gemeinsame Leben zur Erweckung des sittlichen Gefühls hinarbeitet, über die Strafe hinwegzukommen suchen.

Anteil der Volksschule an der Entwicklung der Fertigkeiten und Kenntnisse.

Wir kommen hier auf ein sehr streitiges Gebiet. Der Streit hat zwei verschiedene Quellen. Die eine ist die von den bürgerlichen verschiedenen Verhältnissen ausgehende Opposition gegen die Entwicklung der Masse, das Bestreben die Entwicklung der Masse zu hemmen; und von der anderen Seite durch die Entwicklung der Masse die Differenz der Stände aufzuheben. Beide Bestrebungen haben ihren Grund nicht in der Sache selbst. Auf diese Weise wird auf beiden Seiten Parteimachen entwickelt. — Die zweite Quelle liegt in der verschiedenen Ansicht über die Sache selbst, was wirklich möglich sei zu erreichen, damit man nicht auf etwas hinarbeite, was ohne Erfolg bleiben müsse. Die einen sagen: Die Theorie soll nichts aufstellen, was nicht einen Anknüpfungspunkt im Gegebenen findet; die anderen brechen mit der Vergangenheit. Allerdings die Theorie soll auch unmittelbar anwendbar sein und anknüpfen, aber sie soll auch niemals das Gegebene zum unumstößlichen Urbild machen, sondern dahin wirken, daß wenn Verhältnisse eintreten, welche die Aufhebung der Differenzen begünstigen, dies dann auch möglich sei.

Was nun die erste Quelle betrifft, so müssen wir hier unsere allgemeine Erklärung wiederholen, daß wir die Theorie der Erziehung von allem Einfluß politischer Parteiungen freihalten müssen. Wir stellen die Maxime auf: Jede Ungleichheit, die als angestammt angesehen wird, muß in der reinen Entwicklung der Idee des Staates immer mehr verschwinden. Mit Bezug hierauf setzen wir für den Unterricht in der Volksschule fest: Nichts, was wirklich zu erreichen möglich ist, soll um deswillen nicht geleistet werden, damit nur die Differenz zwischen den Leitenden und Geleiteten in einer gewissen Spannung bleibe oder gar sich noch steigere.

Wir müssen uns also die richtige Vorstellung von dem zu machen suchen,

Was wirklich in der Volksschule erreicht werden kann.

Die Frage ist nicht leicht.*) Als Basis, als Grundkanon stellen wir dieses auf. Wir haben bei der Konstruktion von jedem Punkte aus schon immer auf das Ende der Erziehung hingesehen. Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas Wirklichgewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört Einfluß zu üben und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hienach beurteilen wir, was in die Volksbildung gehört.

Dagegen sagt man nun, man müsse gar sehr unterscheiden das Materiale und Formale in der pädagogischen Thätigkeit. Es könne sein, daß das Materiale nachher gar keinen Wert mehr habe; wenn aber formaliter etwas dadurch erreicht sei, so daß das Formale noch fortwirke, so könne man nicht sagen, daß dies ein Schein gewesen sei. Infolge dieser Maxime hat man z. B. für die gemischte Volksschule verlangt, daß wenigstens eine der klassischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand aufgenommen werde. Man giebt zu, daß dieses Material für diejenigen, die in niedere Gewerbe eintreten, verschwindet; aber man sagt, es sei dadurch eine Verstandesbildung erreicht, die für das ganze Leben fortwirke. Dies ließe sich nun auf alle anderen Gegenstände, wenn sie nur einen formalen Nutzen hätten, anwenden. Wir hätten eine zweite Maxime, die erste beschränkend. Offenbar müßte aber dann auch der Beweis geführt werden, daß der formale Zweck nicht anders erreicht werden könnte als durch Beschäftigung mit einem solchen Material, was später aus dem Zusammenhang des Lebens heraustritt. Jeder muß zugeben, daß schon rein logisch betrachtet diese Beweisführung eine unendliche ist, wie der Beweis jedes negativen Satzes. Aus dem Stande der Sache geht die Aufgabe hervor, den formalen Zweck an einem Material zu erreichen, welches als solches im Leben immer fortwirken müßte und für das ganze Leben in Anwendung bleiben könnte. Ein ganz besonderer Fall der Not wäre es, wenn man das Recht haben sollte, ein materiales Element in den Unterricht hineinzubringen, welches nachher wieder aufgegeben werden müßte. — Gewöhnlich wird sich aber zeigen, wenn man die Sache historisch betrachtet, daß

*) Vorles. 1820/21. Das erste Princip ist, daß die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die Jugend der höheren und niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein müssen. —

eine solche Ausübung nur aus dem Herkommen besteht; daß der Sache etwas zum Grunde liegt, was aus anderen Verhältnissen überkommen ist, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und also vor der Theorie keine Gnade finden kann.

Unser Grundkanon, daß die Entwicklung der Kräfte auf dieser Stufe überall an einem solchen Stoff versucht werden müsse, der im künftigen Geschäftsleben seinen Wert behält, wird zugleich die Basis sein, um uns die ganze Aufgabe der Volksschule zu konstruieren, und um uns

Das Gesamtgebiet der mitzuteilenden Kenntnisse

abzustecken.*) Bei der in der Volksschule zu erziehenden Masse ist der Endpunkt der, daß sie in die verschiedenen Gewerbe eintreten, gleichviel ob Ackerbau oder Handwerk, in denen besonders mechanische Geschicklichkeiten vorausgesetzt werden. Wir haben gesagt, daß die Tradition in Bezug auf diese Fertigkeiten der Familie anheimfällt. Die Schule hat es mit dem allgemein Menschlichen zu thun, mit dem, was der Mensch unabhängig von seinem Geschäft, überhaupt und im Gesamtleben sein soll. Geht man nun davon aus, den Gegensatz zwischen Leitenden und Geleiteten, den wir relativ gelten lassen, als einen absoluten aufzustellen, so sind die geleiteten Klassen abgesehen von ihrem Geschäft bloß Organe der leitenden Klassen, an sich also Null im Gesamtleben. Gesetzt wir wollten von diesem Extrem auch ausgehen, so müßten wir doch auch die Regierten als lebendige Organe ansehen, als solche, die vermöge ihres Willens regiert werden können. Auf den Willen giebt es einen doppelten Einfluß, der absichtlich ausgeübt werden kann, durch die Empfindungen und durch die Vorstellungen. Durch einen Einfluß auf die Empfindungen geleitet werden, heißt durch Hoffnung und Furcht geleitet werden: das wäre der wahrhaft knechtische Zustand; wo dieser noch besteht, da ist die Volksbildung gleich Null. Ein solcher

*) Wenn Schleiermacher in Beziehung auf die vier Fakultäten auf der Universität sagt, daß in ihrer Gestaltung sich uns kein vollkommenes Abbild zeigt von dem, was im philosophischen Studium als dem Komplex des Wissens muß aufgefaßt sein (s. weiter unten): so ist dies auch mutatis mutandis auf die gewöhnliche Organisation der Elementarschulen, Bürgerschulen und Gymnasien zu beziehen. Es muß die Abstufung des Erkennens in ihrem Verhältnis zur Idee des Wissens in der Organisation der Unterrichtsanstalten scharf heraustreten. Vor allen Dingen aber müßte, und dies ist besondere Aufgabe für unsere Zeit, von unten an bis zu den Universitäten hinauf, hinweggeschafft werden aus den Unterrichtsanstalten alles, was dem Scheinwissen Vorschub leistet und dem wahren Wissen den ihm allein gebührenden Raum entzieht. Den trefflichen Bestrebungen gediegener Schulmänner ist eine Richtung entgegengetreten, die statt den Unterricht den Principien des Wissens unterzuordnen, ihn abhängig macht von Tendenzen der Parteien, um so verderblicher, als dadurch im Keim schon das Selbstdenken erstickt, und also nicht Ausgleichung des Gegensatzes zwischen Abhängigkeit und Selbständigkeit, sondern Spannung desselben versucht wird.

Zustand kann nicht als bleibend angesehen werden, es kann daher auch darauf unsere Theorie nicht basiert werden. Sondern die Menschen müssen so regiert werden, daß der Einfluß auf den Willen durch die Vorstellung geübt wird. Was also erreicht werden müßte, wäre die Ausbildung des Vorstellungsvermögens, damit auf diese Weise ein Zusammenhang zwischen den Regierenden und Regierten begründet würde.

Gehen wir von einem anderen Punkt aus. Insofern der Staat aus Familien besteht, und die Einzelnen wieder Familien begründen, so haben auch auf der niedrigsten Stufe die Regierten auf jeden Fall Anteil an der politischen Seite des Lebens, sie regieren selbst. Sie haben einen Teil des Gemeingutes zu verwalten. Der Wohlstand des Einzelnen ist die Basis des Wohlstandes des Ganzen. Es sollen die Zöglinge also so abgeliefert werden, daß sie im stande sind, das Gemeingut vollständig und ordentlich zu verwalten. Das ist es, was man im gemeinen Leben den praktischen Verstand nennt. Hauptaufgabe der Volksschule ist, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Darüber wird wenig Streit sein, und selbst die politische Opposition gegen die Steigerung der Volksschule wird das nicht leugnen. Es fragt sich: Wie soll das geschehen, was giebt es dazu für Mittel?*)

1. Gebiet der Receptivität.

Schreiben und Lesen. Wenn wir doch einen Unterschied annehmen zwischen den Regierenden und den Regierten, den ersten aber die höhere wissenschaftliche Bildung ausschließlich zuschreiben, gehört es zum eigentlichen Charakter der regierten Klasse, daß sie für das allgemeine litterarische Verkehr völlig Null sei, oder nicht? Die Antwort ist eigentlich schon gegeben, und zwar, wiewohl hier der erste Punkt der Opposition

*) Schleierm. Dialektik. S. 128 Anm. Wenn wir uns den ganzen Umfang des Seins vor Augen halten, der Gegenstand des Wissens werden kann, so scheint er zwar unendlich zu sein, aber eigentlich ist doch unser Weltkörper bloß Gegenstand des Wissens. Nur noch das bringen wir heraus, daß er als Einzelnes betrachtet Teil ist eines größeren Ganzen; aber außer ihm wird unser Begriff sehr unvollkommen und das Urteil nur spärlich, denn das mathematische Verhältnis der Weltkörper giebt doch nichts als Formeln. Der vollständig begrenzte Gegenstand unseres Wissens stellt also das Sein dar in unserm Weltkörper und seine unmittelbaren Beziehungen zu den übrigen Weltkörpern. Was ist denn nun das System unserer Begriffe, so daß unser Denken dem Sein entsprechend ein Wissen ist? Es sind die verschiedenen Gattungen der lebendigen Wesen in den verschiedenen Abstufungen der Identität des Geistigen und Sinnlichen und das ganze System der elementarischen Kräfte, welche das ganze anorganische Gebiet des Seins umfassen. Dieses ganze Sein können wir auch wissen unter der Form einer unendlichen Menge von Urteilen. Vergl. S. 311. (Empirische und spekulative Ethik, empirische und spekulative Physik, und in jeder nur insofern Vollendung als darin Dialektik und Mathematik.)

ist, so daß sich darüber gar nicht mehr streiten läßt. Das Litterarische ist seinen ersten Elementen nach in die allgemeinen bürgerlichen Requisite übergegangen; jeder, der nicht lesen und schreiben kann, bedarf im bürgerlichen Verkehr immer eines Vormundes und Vertreters, hat also nicht den vollständigen Genuß seiner persönlichen Selbständigkeit. Durch diese Einrichtung ist die Frage schon entschieden, wenn auch auf eine Weise, über die wir hier nicht urteilen können. Es ist seit längerer Zeit schon ein Thermometer, die Bildung des Volkes zu schätzen nach dem, wieviel lesen und schreiben können. Ist aber nun einmal das Minimum gegeben, so läßt sich dies nicht mehr festhalten und umgrenzen. Wenn wir noch dazunehmen, daß die Erhaltung der Familie an ein Gewerbe gebunden ist, und jeder in der Familie mittelbar oder unmittelbar an dem allgemeinen Verkehr teil hat, so wird auch hierdurch nicht nur das elementarische Lesen und Schreiben, sondern das litterarische Verkehr überhaupt auch dem Volke vindiciert. Das allgemeine Verkehr ruht größtenteils auf der Schrift und ist durch diese bedingt; es muß demnach die Fähigkeit, mittelst der Schrift an dem allgemeinen Verkehr teilzunehmen, die conditio sine qua non für die Ausbildung des praktischen Verstandes sein. Es ist kein Recht da, irgend einem Individuum diese Fähigkeit vorzuenthalten. Lesen und Schreiben muß daher als Unterrichtsgegenstand in die Volksschule aufgenommen werden. Aber das muß man zugleich mit festhalten, daß Lesen und Schreiben nichts sind an und für sich, sondern nur mechanische Hilfsmittel. Auf diese Weise müssen wir diese Gegenstände zwar als etwas Notwendiges ansehen, aber auch als etwas, was in Beziehung auf die Aufgabe der Volksschule eine sehr untergeordnete Stelle einnimmt. Daher das erst in neuerer Zeit zweckmäßig angeregte Bestreben, diese mechanischen Fertigkeiten in so kurzer Zeit als möglich abzumachen. Es spricht sich hierin nur das richtige Verhältnis dieses Materials zur Totalaufgabe aus. Sie sehen ein, daß es nicht möglich wäre uns hier einzulassen in eine Kritik der verschiedenen Methoden.*) Wohl aber ist es möglich die richtigen Principien aufzustellen. Da aber diese nicht speciell, sondern für alles, was den mechanischen Charakter hat, gleichgeltend sind, so lassen wir vor der Hand die Sache liegen, um nur zuerst den ganzen Umfang dessen, was in die Volksschule gehört, festzustellen.

Fremde Sprachen.**) Wir haben das notwendigste Hilfsmittel

*) Vergl. über das Princip des Unterrichts S. 341. — Daß die Lautiermethode allein dem Schlendrian nicht entgegen arbeiten kann, ist nun wohl schon allgemeiner anerkannt. Daß aber Lautieren zu früh, zu prätentiös getrieben wird — ist noch zu wenig zugestanden.

**) Vorles. 1820/21. Jede Sprache für sich ist nur ein Einzelnes; das ganze Vermögen zu sprechen ist nur in der Totalität der Sprachen. Nun wird aber

genannt; wir gehen jetzt auf das entgegengesetzte Ende und fragen, welche Gegenstände aus dem Bereich der Volksschule ganz und gar auszuschließen seien. Wir haben hier keinen anderen Punkt, von dem wir ausgehen könnten, als den relativen Gegensatz zwischen Regierten und Regierenden. Es gehört alles, was das Verhältnis eines Volkes und Staates zu den anderen betrifft, rein in das Gebiet der Regierenden. In dem Verhältnis eines Staates zu dem andern liegt die notwendige Aufgabe sich in anderen Sprachen als in der Landessprache zu verständigen; da nun aus der Volksschule die Zöglinge nicht für die regierenden Klassen gebildet werden, so wäre mit Rücksicht hierauf die Ausbildung des Sprachvermögens in verschiedenen Sprachformen in der reinen Volksschule nicht erforderlich. Möchte aber nun nicht das Gewerbe eine solche Anforderung machen? Es giebt jetzt fast kein Gewerbe, das nicht einen ausländischen Zusammenhang hat. Allein die Gewerbsinhaber, die ihre Bildung nur in der reinen Volksschule empfangen haben, sind an ihre Heimat und an ihren Wohnsitz meist gebunden und verkehren mit dem Auslande höchstens durch Mittelspersonen. Und wenn man an die Grenzbewohner denkt, so kann man doch nicht postulieren, daß in den Grenzörtern eines Staates die Jugend in der Sprache des Nachbarlandes unterrichtet werde. Wenn unter besonderen Verhältnissen infolge eines größeren lebendigen Verkehrs die Grenzbewohner der fremden Sprache kundig sein müssen, so ergiebt sich und erlernt sich das dann von selbst. — Man könnte freilich die Sprache als formales Bildungsmittel betrachten; aber auch dagegen würde unser oben aufgestellter Kanon seine Geltung behaupten, weil das Material in den meisten Fällen wieder im Leben sich verliert. Auch die Frage läßt sich nur verneinend beantworten, ob nicht die Ausbildung des praktischen Verstandes durch die vergleichende Zusammenstellung der Sprachen gewinnen würde. Die Principien der Vergleichung der Sprachen liegen rein in der Wissenschaft selbst, und die Wissenschaft ist es nicht, was wir als Ziel der Volksbildung aufzustellen irgendwie berechtigt wären.

---

das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen nicht zur Anschauung kommen, wenn nur Eine Sprache Gegenstand des Unterrichts ist; nur durch Vergleichung mehrerer kann man den Schematismus des Ganzen fassen. Ignoriert der Mensch den Unterschied zwischen Einzelnem und Allgemeinem, so ist das ein Mangel an Freiheit; denn er ist dann an ein Einzelnes gekettet. Vergebens aber wird man versuchen unter das Volk die Erlernung verschiedener Sprachen einzuführen; und es scheint also, daß die Volksjugend so zur Freiheit weniger erzogen werden könne. Wir können dies nicht ändern, müssen es aber zu erleichtern suchen. Nun ist in jeder Sprache selbst eine Mannigfaltigkeit, die zur Vergleichung Veranlassung giebt. Der Dialekt und die reine Muttersprache sind zu vergleichen; ein besonderes Sprachtalent in der Volksjugend wird schon infolge dieser Vergleichung sich entwickeln und offenbaren.

Die Geschichte.*) Die Regierenden stehen notwendig auf dem geschichtlichen Standpunkt, mag man nun mehr von der wissenschaftlichen oder praktischen Seite ausgehen. Es hängt dies wesentlich zusammen mit jedem Anteil an dem Regieren; denn weder in Beziehung auf innere noch äußere Verhältnisse findet irgend ein gesundes Urteil statt ohne Kenntnis der Geschichte. Soll nun die Geschichte ausschließendes Eigentum der Regierenden sein, sollen die Regierten davon ausgeschlossen sein?

Wir können die Geschichte nicht bezeichnen als einen solchen Gegenstand, der nach dem Übergang in das gewerbliche Leben in jeder Weise ein Verschwindendes, also Überflüssiges wäre. Die Volksjugend tritt bei diesem Übergange zugleich in eine engere Beziehung zur Kirche. Vom Standpunkt der Kirche aus müssen wir sagen: Wenn die Jugend irgend auf selbständige Weise in die Gemeinschaft der Kirche aufgenommen werden und einen Kreis von bestimmten religiösen Vorstellungen haben soll, so ist davon das Geschichtliche nicht auszuschließen. Zwar sagt man, das Volk könne die positive Religion haben ohne ihre Geschichte zu kennen; aber die positive Religion ist selbst Geschichte, und diese kann dem Volke doch nicht vorenthalten werden. Es fragt sich nur, ob das Volk diese religiöse Geschichte allein lebendig aufgefaßt haben kann, wenn ihm das ganze übrige Gebiet derselben chaotisch ist, und wenn es nichts hat als die Urgeschichte des Christentums und daneben bloß die Vorstellung einer verflossenen Zeit. Das Geschichtliche des Christentums soll zwar unmittelbar übergehen in die Gemütsleitung, und nur in reiner Beziehung auf die religiöse Gemütsrichtung sollte von dem unmittelbar religiösen Interesse aus ein geschichtlicher Zusammenhang konstituiert werden; ein allgemeiner Zusammenhang mit der Geschichte wird dadurch nicht ohne weiteres postuliert, sonst müßte man behaupten, daß die eigentliche Kirchengeschichte die Grundlage aller Geschichte und der Faden sein müßte, an welchem sich das geschichtliche Bewußtsein bis zur Gegenwart fortzöge: allein auch selbst das religiöse Interesse erfordert unter Umständen ein Hinausgehen über die Kenntnis des Anfangspunktes der Religion. Wenn z. B. das Volk selbst in einer Duplicität von Religionen lebt, so kann es doch nicht ganz in Unwissenheit gelassen werden über diesen Gegensatz; es würde sonst die Religion ihm selbst etwas Totes sein. Auch in dem Gebiete, für welches wir unsere Theorie aufstellen, tritt ein Hauptgegensatz hervor, der Gegensatz zwischen Katholiken und Evangelischen; und mit Beziehung auf diese

*) Vorl. 1820/21. Aller Geschichtsunterricht kann zusammengefaßt werden in der Formel: Es soll begreiflich gemacht werden, wie das geworden ist, was ist. — Der eigentliche Geschichtsunterricht nimmt erst seinen Anfang mit dem Zeitpunkt der ersten Pubertät, wenn das Gesamtleben der menschlichen Gattung begriffen werden kann.

Differenz müßte wenigstens die Geschichte der Reformation mitgeteilt werden. Somit haben wir zwei Punkte, in Rücksicht deren das Volk ein klares Bewußtsein vom geschichtlichen Zusammenhange haben muß, die Stiftung des Christentums und die Reformation.

Die Ausbildung des praktischen Verstandes stellten wir als die Hauptaufgabe für die Volksschule auf; dient dieser Aufgabe irgendwie der Unterricht in der Geschichte? Fangen wir von einem Minimum an. Zur Bildung des Verstandes ist Gedächtnisbildung erforderlich. Der Mensch ohne alles Gedächtnis nur in der Gegenwart lebend verrät eine Armut des Geistes, welche keine Verstandesbildung aufkommen läßt; in Stumpfsinnigkeit wird dann das Leben geführt und beschlossen. Die Operationen des Verstandes können doch nur dann vor sich gehen, wenn dem Menschen ein Reichtum von einzelnen Fällen gegeben ist, woraus er folgern und kombinieren kann. Es muß also zur Ausbildung des Verstandes ein Stoff gegeben werden, und dieser setzt Gedächtnisbildung voraus. Für das Gebiet der Volksschule ist aber kein Stoff wichtiger, als der sich unmittelbar an das praktische Leben anschließende. Nichts liegt in dieser Beziehung uns nun näher als die Rechtsverhältnisse; ohne mit diesen bekannt zu sein kann niemand selbständig handeln. Diese Verhältnisse aber stehen wieder in der nächsten Beziehung zu den geselligen Verhältnissen. Nun sieht jeder, wie sich daraus von selbst ein geschichtliches Element entwickelt. Die Art und Weise, wie das Volk selbst in der Geschichte lebt, ist eine verschiedene; die Volksschule wird darauf Rücksicht nehmen müssen. Lassen Sie uns zuerst auf die Tradition der Geschichte im Volke selbst sehen, es wird sich uns daraus ergeben, wie in der Volksschule der Geschichtsunterricht zu behandeln ist. Wenn das Volk nicht litterarisch ist, so giebt es kein anderes Mittel die Thatsachen früherer Zeiten in das Gedächtnis zu übertragen, als die mündliche Tradition. Diese aber hat ihre natürlichen Grenzen. Die jüngere Generation empfängt die Erfahrungen und die Geschichte der älteren Generation, aber damit zugleich auch bedeutende Überreste von dem, was die ältere Generation von der sie erziehenden empfangen hatte. Die Jugend wird also zunächst die Geschichte zweier Generationen, die ihr zunächst voranstehen, erfahren. Weiter hinaus wird wohl nur ein dunkles Bild gegeben werden können, indem allmählich eins das andere verdrängt und verwischt, und das frühere immer mehr durch das gerade bestehende in den Hintergrund tritt. Gewöhnlich geht die mündliche Tradition nur bis auf das dritte Geschlecht zurück, und das ist auch der gewöhnliche Umfang von dem, was die Redeweise „Das ist seit Menschengedenken so gewesen", bezeichnet. Nur in dieser Ausdehnung kann die mündliche Tradition eine wahrhaft lebendige sein. Zwei Fälle können wir nun hier unterscheiden. Denken wir uns ein Volk und eine Volksbildung in einem stabilen Zustande,

so ist in dem Volke kein Reiz, über die Kenntnis der Gegenwart hinauszugehen; das geschichtliche Interesse erlischt und mit ihm die Tradition. Denken wir dagegen ein Volk, bei dem innerhalb des bezeichneten Gebietes der Tradition bedeutende Bewegungen und Veränderungen stattgefunden haben, da wird die Tradition auch eine lebendige sein, das unmittelbare Leben selbst wird die Jugend schon in das Interesse an dem geschichtlichen Gang ziehen, die Familie aber der Ort sein, wo diese Tradition zunächst gepflegt wird.

Wie soll sich nun hiezu die absichtliche pädagogische Thätigkeit verhalten? Es giebt einen Standpunkt, von dem aus man wünscht, daß das jüngere Geschlecht nichts höre von dem, was das ältere erlebt hat, weil durch solche Mitteilungen der Väter in den Kindern leicht gar arge Gedanken, die sie nicht haben sollen, erregt werden könnten. Was man damit im Schilde führt, ist an sich klar. Von diesem Standpunkt aus würde dann der Geschichtsunterricht in der Schule das aufheben sollen, was durch die mündliche Tradition unmittelbar gewirkt und erregt ist in den Gemütern des jüngeren Geschlechts. In dieser Beziehung müssen wir dann das als das Negative für die pädagogische Thätigkeit aufstellen, daß sie sich nicht gebrauchen lasse, dasjenige zu beschränken, was innerhalb des Traditionsgebietes liegt. Diese Tradition soll offenbar die Ungleichheit vermindern, das Volk der höheren Klasse näher bringen. Je ärmer nun, je unvollständiger die Tradition selber ist, desto weniger kann dies erreicht werden; und so folgt von hier aus auch zugleich das Positive für die pädagogische Thätigkeit: Sie soll ein Supplement geben wenigstens in den Fällen, wo die Tradition des unmittelbaren Lebens eine armselige sein muß. Die Schule hat in der Jugend aus dem Volke das geschichtliche Bewußtsein soweit zu entwickeln und soweit sie geschichtlich zurückzuführen, bis sie an die Zeit kommt, in der eine bestimmte geschichtliche Bewegung stattgefunden, welche den gegenwärtigen Zustand veranlaßt hat, so daß das Volk zu einem lebendigen, d. h. genetischen Bewußtsein seiner Verhältnisse kommt. Dadurch wird der Aufgabe entsprochen, denn die nächsten bedeutenden geschichtlichen Bewegungen in der Vergangenheit haben eben die Verhältnisse, wie sie jetzt sind, gestaltet.

Nehmen wir dies zusammen mit dem, was sich vom Standpunkt der Kirche aus ergab, so bekommen wir freilich etwas sehr Fragmentarisches, was aber doch lebendig wird im Volke. Das älteste wäre die Geschichte des Urchristentums, von der wir sagten, daß sie nicht um der Geschichte willen gegeben werde, sondern um das Christentum einzupflanzen; daß daraus also Gemütsleitung entstehe. Der nächste eigentlich geschichtliche Punkt war die Kirchenverbesserung, durch welche zur Gestaltung der gegenwärtigen religiösen Verhältnisse der Grund

gelegt wurde. Das hat als Geschichtliches an sich schon einen Wert, weil es die Quelle ist zum Verständnis der Gegenwart. Der dritte Punkt wären die neuesten historischen Momente, aus denen sich die Gegenwart gestaltet hat und durch welche die allgemeine Weltlage bedingt ist. Das ist die Art, wie man sich das Gebiet der Geschichte für die Volksschule abstecken muß. Nur fügen wir hinzu, daß je weiter die Tradition hinaufgeht, desto weiter müssen wir auch mit dem geschichtlichen Unterricht gehen, sowie wir auch noch einen freien Spielraum zu gestatten haben in Beziehung auf die verschiedenen Bildungsstufen der Völker. Denn allerdings, wo des Volkes Bildungsstufe eine schon höhere ist, da finden wir auch schon mehr Interesse an der geschichtlichen Tradition, und die Forderung stellt sich von selbst, darauf Rücksicht zu nehmen. Wo aber ein niederer Grad der Bildung in einem Volke sich noch findet und die erziehende Thätigkeit geschichtliches Interesse selbst erst zu erwecken hat, da wird zunächst auch das geschichtliche Gebiet ein eng umschlossenes, mehr begrenztes sein können.

Wir sind hiemit auf eine andere Entscheidung gekommen als die gewöhnliche, nach der man die vaterländische Geschichte als den eigentlich geschichtlichen Stoff ansieht. Das aber ist auf der einen Seite zu viel, auf der anderen Seite zu wenig. Zu wenig, insofern man bei dem, was einen welthistorischen Charakter hat, nicht mit dem nur Vaterländischen auskommt. Die jetzt bestehenden Verhältnisse aber sind, wenn man auch nur die neueren Begebenheiten ins Auge faßt, die Folge von Umwälzungen allgemeiner Weltverhältnisse. Zu viel, insofern die lebendige Tradition nicht so weit hinausgeht, daß sie auch die unbedeutenden Zeiträume der vaterländischen Geschichte umfaßt, die gar kein Interesse mehr erregen können; und Geschlechtertafeln auswendig zu lernen ist ganz unfruchtbar.

Geographie. Mit dem Leben des Volkes und dessen naturgemäßer Bildung hängt unmittelbar zusammen die geschichtliche Tradition; die Schule hat also auch die Aufgabe daran anzuknüpfen. Es ist aber an sich klar, daß die lebendige Anschauung, ein notwendiges Requisit der Geschichtskenntnis, fehlen würde, wenn nicht der Schauplatz der Geschichte mit gegeben würde. Denn Zeit ohne Raum ist eine bloße Abstraktion, wie umgekehrt. Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. So bietet sich uns die Verknüpfung der Geographie mit der Geschichte als notwendig dar. Aber wovon soll diese Verknüpfung ausgehen? Wenn wir dabei zum Grunde legen wollten die geschichtlichen Punkte, die von dem kirchlichen Interesse ausgehen, so kommen wir gleich auf fremde Weltteile; es wäre dann ein allgemeines Bild der ganzen Erde zu geben, ohne welches kein Überblick und keine lebendige Anschauung möglich ist. Gehen wir dagegen von dem rein geschichtlichen Interesse aus, so sind wir an den

Ort gewiesen, wo der zu Erziehende lebt, es würde also der bestimmte Wohnplatz das Centrum der Geographie. Zwei entgegengesetzte Ansichten. Welches ist das Richtige? Die eine Maxime will alles Territorium in Besitz nehmen, die andere das Minimum; die eine zieht ihre Netze über jeden Ort, die andere begnügt sich zu lehren, daß die Spree in die Havel geht. Aber schon in einem großen Staate, dessen einzelne Teile nicht so gesondert sind, daß das Ganze nur als Aggregat erscheint, sondern einen lebendigen Zusammenhang bilden, ist es Bedürfnis, daß das örtliche Bewußtsein sich über das Ganze erstrecke. Es giebt Staaten, in denen die einzelnen Teile sich nur wie ein Aggregat verhalten, die aber doch die politische Maxime haben, daß der Soldat nicht in dem eigenen Vaterlande diene, sondern der Ungar in Italien, der Italiener in Ungarn; und dennoch soll der Ungar nichts von Böhmen wissen, und wenn sie mit verbundenen Augen marschieren könnten, würde es noch besser sein. Je mehr ein solcher Wechsel auch nur in dieser Beziehung der Militärverhältnisse in einem Staate sich findet, desto unmöglicher ist das Bestreben, daß die eine Provinz von der anderen nichts wisse und erfahre. Es wird dies die praktische Verstandesbildung, welche doch die bürgerlichen Verhältnisse selbst verlangen, hemmen, und es zerstört sich eine solche Maxime in sich selbst. Wo einmal eine Verbindung besteht, muß auch das Volk zu einem Gesamtüberblick des Staates kommen; ja wo die Regierung selbst die Zwecke der Erziehung fördern und nicht zerstörend durch zurückhaltende Maximen in den Entwicklungsgang eingreifen, also sich selbst nicht vernichten will, da muß auch in dem Volke das Bewußtsein über die inneren Verhältnisse des Gesamtverbandes lebendig sein, und das kann nur geschehen, wenn in der Jugend schon dies Bewußtsein entwickelt wird. Es läßt sich das nicht ändern. Die Tradition bringt auch das schon mit sich. Hat z. B. der Preuße in den Rheinlanden gedient, so bringt er das Bild des dortigen Lebens mit nach Hause. Die Erziehung würde fehlen und als hemmend erscheinen, wenn sie den gegebenen Stoff unterdrücken und nicht vielmehr ordnen und mit allem Übrigen in Verbindung bringen wollte, um ein klares Bewußtsein zu erwecken. Unterdrückt die Regierung selbst, was doch im Leben sich schon findet, dann hat auch alle Theorie ein Ende.

Wie wir über die vaterländische Geschichte hinausgingen, so geben wir auch die rein vaterländische Geographie auf, und erweitern dies eben dadurch, daß wir an die historische Tradition anknüpfen, die uns nicht nur über die einzelnen Teile des Vaterlandes, sondern auch über die Grenzen eines Staates selbst hinausführt.

Betrachten wir nun den anderen Punkt. Ist es wohl möglich, wenn das gegeben ist, was sich an die Tradition anreiht und zur Veranschau-

lichung der in das Leben eingreifenden Verhältnisse dient, das allgemeine Erdbild, wenn auch nur als allgemeines Supplement und in seinen wesentlichen Bestandteilen, auszuschließen? Gewiß nicht. Denn ein Geordnetes und ein vollkommen Chaotisches kann nicht neben einander bestehen. Wo einmal ein organisierendes Princip eintritt, da muß es auch das Ganze organisieren. Dabei freilich läßt sich auf der einen Seite doch eine Ausführung der Darstellung, welche das allgemeine Erdbild sich zur Aufgabe macht, im Umfange gleich und analog dem zunächst gegebenen namentlich auf das Vaterland sich beziehenden Stoff ausschließen, denn das würde weiter gehen, als es die Gesamtheit der anderen Erziehungsgegenstände und der Volksbedürfnisse gestattet. Auf der anderen Seite müssen wir auch hier, wie bei der Geschichte, freien Spielraum lassen, und nur das als Minimum aufstellen, die Kenntnis dessen, wovon die Jugend unmittelbar berührt wird, mitzuteilen und damit das allgemeine Erdbild in geordnete Verbindung zu setzen. Wo ein größerer geschichtlicher Reiz ist, da wird auch das Interesse an dem Geographischen sein und der Stoff wachsen, und da haben wir dieselbe Latitudo. Man kann es nur als neidische Maxime ansehen, wenn dieses Gebiet der Volksjugend soll vorenthalten werden.

Mathematik und Naturkunde. Auch diese Gegenstände dienen zur Ausbildung des praktischen Verstandes; sie geben uns Veranlassung, an das, was in der ersten Periode von der Ausbildung der Sinnesthätigkeit gesagt ist, anzuknüpfen. Alles, was durch die Sinne wahrgenommen wird, ist auf irgend eine Weise als Größe anzusehen und hat ein Maß und ist den Gesetzen der Größe unterworfen, nach denen es beurteilt wird; damit sind zugleich die Regeln der Kombination und der Teilung gegeben. Die richtige Subsumtion des Einzelnen unter das Allgemeine und die Teilung des Allgemeinen in das Besondere setzt die richtige Verstandesbildung voraus. Aber freilich ist die Größe nur das Äußere der Wahrnehmung; das Innere sind die eigentümlichen Kräfte und Thätigkeiten, wovon der wahrnehmbare Gegenstand nur die Erscheinung ist. So entfalten sich vor uns zwei Gebiete, das Mathematische und das Physikalische im weitesten Sinne. Alles eigentlich Wissenschaftliche nehmen wir nicht auf, weil das nachher im öffentlichen Leben doch keine Anwendung finden könnte. Wir werden auch in diesen Gebieten nur dann innerhalb unserer Grenzen bleiben, wenn wir immer von einem Gegebenen ausgehen und bei einem Gegebenen stehen bleiben. Damit ist schon der Charakter der eigentlich wissenschaftlichen Erkenntnis aufgegeben, und die Voraussetzung, die auf Erfahrung ruht, ist dann das Ursprüngliche. Sobald man in Hinsicht des Physikalischen von dem, was eigentlich gegeben ist, sich entfernt und von innen heraus konstruieren will, so kommt man in das Gebiet der spekulativen Naturwissenschaft, welche der Volksschule

am wenigsten eignet. In ihr genügt es, wenn nur von einem Gegebenen aus die richtige Subsumtion des Einzelnen unter das Allgemeine vollzogen wird. Beim Mathematischen kann es nicht anders sein; im Gegenteil ist hier noch leichter sich innerhalb der notwendigen Grenzen zu halten; es ist auch auf diesem Gebiete schon ganz gewöhnlich von dem Gegebenen auszugehen. Wir wollen, um die Aufgabe uns klarer zu machen, die beiden Gebiete näher betrachten.

Die Mathematik. Ganz allgemein wird als Gegenstand der Volksbildung das Rechnen angesehen, das gesetzmäßige Verfahren mit der Zahl; dagegen wird das Messen, das gesetzmäßige Verfahren mit der konkreten Größe, gewöhnlich vernachlässigt. Das letzere gewiß mit großem Unrecht. Es ist durchaus kein Grund, das Messen hintanzusetzen. Im Leben giebt es kein Verhältnis, wo das Messen nicht ebenso notwendig wäre, wie das Zählen. Ein Landmann z. B., der nicht im stande ist einen Grundriß zu gebrauchen und die Principien des Abschätzens zu erkennen, ist ebenso übel beraten wie derjenige, der das Zählen nicht bis zu einem gewissen Grade erlernt hat. Noch mehr zeigt sich dies bei den Gewerben, wo schon ein gewisser Mechanismus vorkommt. Wir müssen es als einen Mangel, als eine Einseitigkeit bezeichnen, wenn in der Volksschule dieser Gegenstand keinen Raum findet. Eine gemeinsame Quelle aller solcher Mängel ist wohl die unvollkommene Methode. Kommt man ins Gedränge wegen der Menge der Gegenstände und der Zeit, innerhalb der sie absolviert sein müssen, so opfert man das, was weiter ab zu liegen scheint, dem Näheren auf; und so mußte auch das Geometrische dem Arithmetischen weichen.

Das Physikalische betreffend: wir haben es mit zwei ganz verschiedenen Gegenständen zu thun, mit dem, was man gewöhnlich Naturgeschichte nennt, und mit der Physik. Wenn wir hier ins Gedränge kommen mit der Zeit, so scheint dasjenige, was sich am unmittelbarsten an die Sinnesthätigkeit anknüpft und am meisten in das Leben eingreift, ausgewählt werden zu müssen, die Naturgeschichte; dagegen die Erkenntnis der Naturkräfte und ihrer Erscheinungen und Wirkungen, die Physik oder Naturlehre, scheint zu sehr nach der wissenschaftlichen Seite des Unterrichtes sich hinzuneigen. Eine Menge von Interessen giebt es hier, nach denen verschiedene Begrenzungen und Ausschließungen der Gegenstände stattfinden. Wir aber werden nicht nach dieser gewöhnlichen Teilung in Naturgeschichte und Naturlehre diese ausschließen und jene nur aufnehmen dürfen, sondern stellen fest, alles, was die Natur darbietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich in der bestimmten Zeit bei den vorhandenen Hilfsmitteln in der Volksschule bis zur wahren Verstandesbildung durchführen läßt, nehmen wir in unser Gebiet auf; die Grenze finden wir in dem Maße, was unter bestimmten Umständen gegeben ist, wir

bringen keine willkürliche Grenze hinein. An und für sich betrachtet sind diese Gegenstände gleich, und wenn wir die intellektuelle Ausbildung darin finden, daß der Mensch die Welt in sich aufnimmt, so haben wir auch keinen einzelnen Zweig willkürlich auszuschließen; keiner verdient vor dem anderen in dieser Beziehung einen Vorzug.

Es führt uns aber dies zu allgemeineren Betrachtungen mit Rücksicht auf den Komplex der bisher von uns genannten Unterrichtsgegenstände. Es läßt sich für einen jeden ein anderes Maß aufstellen und der ganze Cyklus derselben ist mannigfach begrenzt, mehr oder weniger Gegenstände auch ganz aus dem Volksunterricht ausgeschlossen. Für uns haben alle Gegenstände, bis auf die fremden Sprachen, denselben Wert. Aber indem wir auf die verschiedene Lebensthätigkeit sehen, in welche die zu Erziehenden in der Folge eingehen, und können wir nun in allen Gegenständen es nicht gleich weit bringen: so ist natürlich derjenige Gegenstand zu wählen, der am fruchtbarsten für das wirklich bewußte Leben sein wird und den bedeutendsten Einfluß auf das Leben hat. Der wissenschaftliche Wert ist also auf diesem Gebiete nicht entscheidend. Man sagt gewöhnlich: Geht man vom streng wissenschaftlichen Charakter ab, so wird die Bildung wesentlich fragmentarisch bleiben. Allein das müssen wir verneinen. Wenn auch die Volksbildung in Beziehung auf die reine Erkenntnis eine untergeordnetere ist, so ist damit noch nicht gesagt, daß der Volksunterricht auf seiner Stufe nicht etwas Vollendetes und Vollständiges sein könne. Es giebt freilich ein absichtliches Zurückhalten der Volksbildung auf dem Fragmentarischen; aber das haben wir ein für allemal zurückgewiesen. Alle Gegenstände können mit Hilfe einer zweckmäßigen Methode vollkommen ausgebildet und so zusammengefaßt werden, daß der in der Volksschule Gebildete einen klaren sicheren Überblick über die Natur und eine verständige Einsicht in die Lebensverhältnisse gewinne. Alles aber kommt darauf an, die Methode zu verbessern, um in einer zugemessenen Zeit die intellektuellen Fortschritte verstärken zu können. Fast alle pädagogischen Bestrebungen hatten diese Richtung, aber immer noch ist es ohne bedeutenden Effekt geblieben, und wir sind in dieser Beziehung noch sehr weit zurück, nicht allein auf dem Gebiete des niederen Unterrichtes, sondern auch des höheren. Wir werden hierauf zurückkommen müssen, wenn wir das ganze Gebiet des Unterrichts übersehen haben. Alles bisher Aufgestellte in dem Cyklus der Unterrichtsgegenstände liegt mehr auf dem Gebiete der Receptivität. Wir wenden uns zu dem

2. Gebiet der Spontaneität,

und in betreff dieser bieten sich uns zwei Kreise von Unterrichtsgegenständen dar. Der eine umfaßt mehr die körperlichen Thätigkeiten, die Anwendung der leiblichen Kräfte und Fertigkeiten,

der andere das Intellektuelle, aber insofern dies nach außen sich wendet und eine Wirkung nach außen begründet; und dies letztere wird uns mittelbar oder unmittelbar auf das Gebiet der Sprache zurückführen. Der ganze Cyklus der hier zu besprechenden Gegenstände läßt sich im weiteren Sinne unter den Ausdruck Gymnastik, d. h. kunstmäßige Übung, zusammenfassen. Es liegt uns also noch vor die geistige Gymnastik, die es mit der richtigen Aneignung der Sprache zu thun hat, und die leibliche Gymnastik, welche alles begreift, was durch körperliche Bewegungen und Thätigkeiten hervorgebracht wird. Hier werden wir aber auf viele Gegenstände stoßen, die nicht abgesondert von denen auf dem Gebiete der Receptivität behandelt werden können, und es wird sich uns ergeben, daß beide Gebiete unter denselben Regeln stehen und auf ein Princip zurückgehen.

Die geistige Gymnastik.

Die geistige Gymnastik ist dasjenige, was die Griechen in ihrer Pädagogik Musik nennen. Wenn wir davon ausgehen, daß wir Sprache und Gedanken überhaupt und zumal auf dieser Stufe gar nicht von einander zu trennen vermögen, indem es kein anderes Organ des Denkens und der Mitteilung desselben giebt als die Sprache, so haben wir hier schon den ersten Hauptpunkt, auf den es ankommt. Indem wir aber die Verstandesbildung auf das Praktische gerichtet haben, so haben wir auch hier vorzüglich zu sehen auf die Ausbildung der Urteilskraft und der Begriffe auf dem empirischen Gebiete; es wird dabei irgend ein Gegebenes, worüber man sich zu verständigen hat, vorausgesetzt. Es kommen hier dieselben Begriffe zur Sprache, von denen man auch in dem höheren Gebiete der Wissenschaft ausgehen muß. Alle Urteile entstehen aus Teilung der Begriffe und Verknüpfung derselben, und auf diese beiden Operationen wird immer alles ankommen. Nun ist aber überall die Teilung der Begriffe und die Subsumtion der Gegenstände unter die so geteilten Begriffe eine rein menschliche Thätigkeit, die nicht mehr von dem nur äußerlich Gegebenen ausgeht, denn die Begriffe werden von den Menschen produciert; man kann sich aber nicht anders darüber verständigen, als wenn man an ein Gegebenes, also Einzelnes anknüpft; und hier sind die beiden Prozesse gegeben, das Hinaufsteigen von dem Einzelnen zum Allgemeinen, wo man verknüpft und zugleich sondert, und das Hinabsteigen von dem Allgemeinen zum Einzelnen. Bei der Kombination kommt es vorzüglich darauf an, die Grenze festzustellen, was sich kombinieren läßt und was nicht, wie weit es kombiniert werden kann. Zwei Mängel beherrschen in dieser Beziehung vorzüglich im Leben die große Masse. Das eine ist der Aberglaube, eine Leichtigkeit Kombinationen zu machen, welche

nicht gemacht werden können, weil sie Unvereinbares verknüpfen; das andere der Schlendrian, die Abneigung Kombinationen zu machen, welche nicht schon immer gemacht worden sind. Beides hat einen gemeinschaftlichen Grund, den Mangel an dem richtigen Maß und dem daraus hervorgehenden klaren Bewußtsein in diesen Operationen. Dies nun ist eigentlich die praktische Logik oder Dialektik des Volkes, die in demselben muß ausgebildet werden, dasselbe, was in der Volksschule unter dem Namen der Verstandesbildung vorzukommen pflegt, aber gewöhnlich ohne alle Methode und sehr unzweckmäßig betrieben wird.

An welchen Gegenständen sollen diese Operationen geübt werden? An denjenigen Gegenständen, die schon durch die Sinnesthätigkeit wahrgenommen und festgestellt sind. Die Haupttendenz ist diese, den ganzen Complexus von Begriffen, der in der Sprache des Lebens liegt und die Gegenstände bezeichnet, auf solche Weise zum Bewußtsein zu bringen, daß überall der Inhalt einer Aussage auf diesem Gebiete auch richtig gefaßt werden könne, und daß in willkürlichen Kombinationen das Unstatthafte einleuchtend und eine Leichtigkeit hervorgebracht werde, auf einen gegebenen Fall die Regel der Kombination anzuwenden. Wir haben also zunächst das ganze Gebiet des Wahrnehmbaren vor uns. Es besteht einesteils aus natürlichen Gegenständen, anderenteils aus solchen, welche Produkte menschlicher Thätigkeit sind. Welchen von beiden müssen wir den Vorzug geben? Wir sagten schon, alles was zur Geschäftstradition gehört, falle der Familie anheim; die Übungen der Vorstellung an natürlichen Gegenständen sind es vorzugsweise, an die sich der Unterricht in der Schule anschließt. Es kann gar nicht fehlen, daß sich nicht an den Unterricht in dem, was in das Gebiet der Natur hineinfällt, die Begriffsbildung anknüpfen sollte; es wäre sonst alles nur einzelne Wahrnehmung ohne einen allgemeinen Gehalt. Auf der anderen Seite schließen sich diese Übungen an den fortgesetzten Sprachunterricht; denn das ist eben das Wesen der Sprache, die Verhältnisse auszudrücken, welche im Leben vorkommen. Die Sprache soll alle Veränderungen in der Kombination darstellen; Ausbildung der Sprache und des Kombinationsvermögens sind Ein Zusammengehöriges, natürlich in einander verflochten, und es hangen eng zusammen Ausbildung des Urteilsvermögens, Herrschaft über die Sprache, Kenntnis der natürlichen Dinge. Wie weit nun die Kenntnis der natürlichen Dinge zu beschränken sei, ob bloß auf das unmittelbar Vorhandene, was vorgezeigt werden kann, das beantwortet sich aus diesem Gesichtspunkt, indem es darauf ankommt, eine Mannigfaltigkeit möglicher Verknüpfungen und Subsumtionen aufzustellen; soweit es möglich ist müssen also auch fremde und entfernte Gegenstände, wovon es doch Abbildungen giebt, herbei-

geschafft werden. — Nun sind aber in der Sprache freilich nicht nur die natürlichen Dinge niedergelegt, sondern auch die menschlichen Thätigkeiten. Es kommt in der Sprache auch das vor, was das Verhältnis einzelner menschlichen Thätigkeiten zu dem im Menschen selbst liegenden Maß ausdrückt, was in Beziehung hierauf Lob und Tadel, Billigung und Mißbilligung aussagt. Es ist dies ein anderes Gebiet, aber ein sehr notwendiges, wo es auf den richtigen Gebrauch der Sprache ankommt, und wodurch zugleich das moralische und gesellige Urteil gebildet wird. Aber auch hier giebt es Grenzen. Man kann nur das zum Bewußtsein bringen und als Stoff zur Übung gebrauchen, wohin das Fassungsvermögen der Jugend reicht; dieser Kreis läßt sich aber allmählich erweitern. Dies zusammen bildet den Kern oder das Wesen der geistigen Gymnastik. Je lebendiger und kräftiger dies praktische System von Vorstellungen in der Jugend wird, je mehr diese Fertigkeit in der richtigen Kombination erlangt hat, desto mehr wird sie geschickt werden selbständig in die Gesellschaft einzutreten.

Die Übung des Gedächtnisses müssen wir, als aus dem vorherigen sich ergebend, ausdrücklich erwähnen. Es entsteht nur hiebei die Frage: Giebt es besondere Thätigkeiten zur Übung des Vermögens, die einmal aufgenommenen Vorstellungen und Regeln festzuhalten, oder soll man voraussetzen, daß dies Festhalten von selbst entsteht? Die Frage läßt sich nicht einfach beantworten. Nach dem Gesagten wird es nicht schwer sein, meine Meinung klar zu machen. Je mehr es als notwendig erscheint, besondere Thätigkeiten zur Übung des Gedächtnisses vorzunehmen, desto mehr muß etwas Fehlerhaftes in der Einrichtung der Übungen selbst liegen; je zweckmäßiger diese eingerichtet sind, desto weniger werden besondere Thätigkeiten nötig sein. Wenn z. B. zwei analoge Gegenstände neben einander gestellt und ihre Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten aufgesucht werden zum Behuf der Subsumtion, so liegt darin schon von selbst eine Wiederholung; und geht man von den anwesenden Gegenständen auf fremde über, so hat man immer ein Maß, ob die Gegenstände lebendig eingeprägt sind und ein inneres Bild entstanden ist. Auf dieselbe Weise ist es auch zu halten in Beziehung auf die Verknüpfung des Zeichens mit dem Gegenstande. Wenn man dem Kinde zu viel vorlegt, so verwirrt es sich; geht man aber auf die richtige Weise zu Werke und häuft nicht eine zu große Menge von Zeichen und Vorstellungen, so wird diese Operation in der allmählichen Fortschreitung ganz ruhig ohne besondere Hilfsmittel ihren Gang gehen. — Allein es ist damit nicht genug, daß dasjenige in das Gedächtnis aufgenommen wird, was in einer regelmäßig fortschreitenden Reihe vor-

kommt; denn das hat seine Haltung an unendlich vielen Punkten. Im Leben aber kommt das meiste einzeln und chaotisch vor, und auch das soll festgehalten werden. Ist es gut zum Behuf der Gedächtnisübung auch Chaotisches zu geben, z. B. eine Menge unzusammenhängender Wörter auswendig lernen zu lassen? Von dieser Seite aus begünstigt und beschönigt man das Memorieren. Mir scheint es durchaus zweckwidrig zu sein. Denn sowie man das in der gewöhnlichen Weise zum Ziel hinstellt und absichtliche Übungen vornimmt, so hilft es wieder nichts; es kommen die Gegenstände doch so im Leben nicht vor; ja es bleibt auch diese Zusammenstellung nichts Chaotisches, denn die Kinder verknüpfen wieder auf ihre Weise, sie machen sich eine natürliche Mnemonik. Sondern dies ist etwas, was außerhalb der Schule in dem freien Leben der Kinder seine Geltung hat; sollen die Kinder geübt werden, das späterhin im Leben chaotisch Vorkommende festzuhalten, so kommt es darauf an, daß sie, sei es innerhalb oder außerhalb der Schule, angehalten werden, das im freien Leben ihnen Begegnende zu reproduzieren. Das ist die einzig zweckmäßige Vorbereitung. Je mehr sie darin geübt werden, desto aufmerksamer werden sie sein auf die vorübergehend sich ihnen darbietenden Gegenstände. Nun ist freilich das ein Gegenstand, den man weder der Schule noch der Familie ganz allein wird überlassen können. Es verknüpft sich hier Ernst und Spiel. Darüber mehr zu sagen werden wir von einem anderen Punkte aus Gelegenheit finden.

Die schon mehr leibliche Gymnastik.

Zunächst kommen wir auf diejenigen Zweige der Gymnastik, die wir zwar schon leibliche zu nennen haben, die Alten aber noch zur Musik rechneten; es sind solche leibliche Übungen, die sich auf das, was im Gebiete der Kunst liegt, beziehen. Was und wie weit gehört dies hieher? Wir haben uns die Frage, ob und inwieweit das Volk Anteil an der Kunst haben solle, noch nicht vorgelegt; aber wir haben doch schon etwas aufgestellt und dem Volke abgesprochen, was man mit der Kunst parallel stellen kann; und aus dem darüber Gesagten werden wir auch hier zu einer Entscheidung und zur Beantwortung der Frage kommen. Wir sagten, das Volk soll keinen Anteil an der Wissenschaft haben. Haben wir nun hinreichende Gründe für diese Parallele, so daß wir auch die Kunst aus dieser Region ausschließen können? Wir haben keinen anderen Anknüpfungspunkt als unseren Gegensatz zwischen den Regierenden und Regierten. Wenn wir auf das Gesamtleben sehen, so ist deutlich, daß die Kunst ein regierendes Princip ist; sowie sie in das öffentliche Leben eintritt, übt sie auch einen psychogogischen Einfluß aus. Wenn die Kunst von einem anderen Princip regiert wird, aufhört ein Regierendes zu sein, so wird sie ver-

derbt, sie entartet. Die wirklich hervorbringenden Künstler gehören zu den Leitern des Volkes. Von den Dichtern ist dies ja immer anerkannt worden; es ist aber in betreff der Bildner und Musiker ebensowenig in Zweifel zu ziehen. So kann denn das Volk, insofern es regiert wird, an der eigentlich künstlerischen Produktion keinen Anteil haben. Wer daran teil hat, erhebt sich schon aus der eigentlich regierten Klasse zu der regierenden. Nun haben wir die exklusiven Maßregeln ganz ausgeschlossen. Wo immer in der Volksjugend z. B. ein wissenschaftliches Talent wäre, würde es sich bald entdecken durch die Schnelligkeit und Richtigkeit, womit es die Operationen durchlaufen würde, und durch die Selbstthätigkeit in den Kombinationen. Ein solches Kind würde dann in die wissenschaftliche Sphäre verpflanzt werden. Ebenso müssen wir auch für die Kunst die ausschließende Maßregel verbannen. Ein künstlerisches Talent, wenn es in der Volksschule ist, muß sich auch zu Tage geben können. Wenn nun freilich das Volk an der Produktivität der schönen Künste keinen Teil hat, so muß doch das, was mit der Kunst in Analogie steht, auch in dem Volksunterricht gegeben sein. Dies schließt sich ganz natürlich und mit einer gewissen Notwendigkeit an die Punkte, die uns schon gegeben sind. Was wir als Gegenstand allgemeiner Volksbildung in dieser Beziehung aufzunehmen haben, ist

Gesang- und Zeichnenlehre. Mit diesen Gegenständen verhält es sich in der Volksschule wie mit der Zahl- und Maßlehre. Man hat sich bestrebt die Gesanglehre in die Volksschule einzuführen, das Zeichnen aber hat man zurückgestellt; auch hier eine Einseitigkeit, die eines Grundes entbehrt. In der Meßkunst ist die Beziehung auf das Zeichnen unabweisbar; die Zahl ist von entscheidender Bedeutung in Beziehung auf die Musik. So ist die Analogie zwischen den je zwei Gliedern, und je zwei stehen immer in einem engen Verhältnis. Es ist, wo nicht von wissenschaftlicher Begründung die Rede ist, überall der Satz aufzustellen, daß jeder nur soviel versteht, als er selber produzieren kann. Dies gilt schon besonders in Beziehung auf die logische Kombination; dort werden Verständnis und eigenes Hervorbringen immer gleichen Schritt halten; dasselbe gilt auf dem mathematischen Gebiete, wo die Anschauung schon immer ein Hervorbringen ist; bei Beurteilung von Gestalten hängt das Verständnis immer von dem Vermögen der Nachbildung ab. Es ist dies in dem natürlichen Verhältnis von Receptivität und Spontaneität, Sinnesthätigkeit und Hervorbringung der Gegenstände für die Sinnesthätigkeit, so fest begründet, daß es weiter keiner Erörterung bedarf. Wir finden für alles, was wir für die Seite der Receptivität gesagt haben, erst das Komplement in dem, was auf der Seite der Spontaneität vorkommt. Will man nun das Zeichnen wie die Meßkunst aus dem Volksunterricht

ausschließen, so schließt man aus, was im künftigen Lebensberuf notwendig vorkommt. Wie Zeichnen und Meßkunst sich zusammenstellt, so Zeichnen und Kenntnis der natürlichen Dinge.

Die Gesanglehre ist überwiegend von dem religiösen Interesse aus in die Volksschule aufgenommen worden. Es zeigt sich hier ein auffallender Unterschied zwischen dem evangelischen und katholischen Deutschland. Im evangelischen Deutschland hat man damit viel früher angefangen und ist weiter fortgeschritten. Die Musik ist für das Volk auch ein wesentliches Element des Genusses; sie kommt bei allen Erholungen und Festen vor in Verbindung mit dem Tanz. Aber das ist nicht der Punkt, woran die pädagogische Wertschätzung sich geknüpft hat, sondern die Verknüpfung des Gesanges mit der häuslichen und kirchlichen Andacht. Aus diesem Gesichtspunkt ist auch dieser Gegenstand in den Volksunterricht vorzugsweise übergegangen. Wohl aber wäre nun die rein künstlerische Beziehung, die Wirkung des Gesanges auf Veredelung auch noch hervorzuheben wie bei der

Zeichnenlehre. Diese in ihrem Zusammenhange mit Meßkunst, also ihrer geometrischen Seite nach, ist freilich mehr durch das Interesse des bürgerlichen Gewerbslebens bestimmt. In allen Gewerben vom Ackerbau an, alle mechanischen Geschäfte hindurch bis hinauf zum Künstler kommt es immer auf richtige Gestalten und bestimmte Maßverhältnisse an, und ein geometrisch geübtes Auge und geübte Hand sind wesentliche Hilfsmittel. Anders ist es mit dem Zeichnen, insofern es Nachbildung der lebendigen Gestalten und gefällige Zusammenstellung ist und mit der Musik in eine Reihe tritt: hier ist eben jenes Interesse an dem Künstlerischen, die Beziehung auf das Wohlgefällige und Schöne. Und gerade hierin liegt die Kraft, wodurch ein Volk der Barbarei entrissen wird; hierin zeigen sich die ersten Spuren eines edleren Daseins. Diesen Keim, der als Sinn für das Schöne dem menschlichen Geiste eingepflanzt ist, zu wecken und zu beleben, ist ein allgemein menschliches Interesse.*) Auch von dieser Seite angesehen erscheint es als Einseitigkeit, zwar das Musikalische hervorzuheben, aber das, was auf Seiten der bildenden Kunst daneben liegt zu vernachlässigen. Wenn wir den Zustand des gemeinen Volkes, so wie er sich äußerlich in einem großen Teile Deutschlands darstellt, betrachten, so zeigt sich ein großer Kontrast, zugleich ein Gegenbild unserer Forderung und ein Ebenbild der von uns gerügten Einseitigkeit. Es giebt viele Gegenden unseres Vaterlandes, wo man dem Volke den musikalischen Sinn nicht absprechen kann; wenn man dagegen auf die Volkstracht achtet und auf die Art, wie die Leute sich darstellen auch da, wo sie eben auf die Darstellung Wert legen, so findet man oft in

*) Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen".

derselben Gegend eine solche entschiedene Geschmacklosigkeit und einen so stark hervortretenden Widerspruch mit den natürlichen Formen, daß jedes gebildete Auge verletzt wird und der Eindruck des Unschönen nicht ausbleibt. Dies ist dieselbe Einseitigkeit im Leben des Volkes, wie in der Volkserziehung. Und hier tritt im öffentlichen Leben recht klar die Disharmonie hervor; die Bildung auf der einen Seite wird uns vollkommen verleidet durch die Stumpfsinnigkeit auf der andern Seite. Je mehr man sich den Gegenden nähert, wo es noch einen gewissen Einfluß der antiken Tradition geben kann, z. B. den südlichen Gebirgsländern, desto weniger finden wir diesen Kontrast; es ist da im Volke noch ein Sinn für schöne Formen geweckt und lebendig. Aber je mehr nach den sassischen und slavischen Gegenden hin, desto mehr verschwindet dieser Sinn. — Aufgegeben ist also der Gegenstand klar genug; er gehört unbedingt in die Volksschule, und es ist kein Grund vorhanden, ihn in eine höhere, abgesonderte Region zu verweisen. Die jetzige Behandlung ist hervorgegangen aus dem unrichtigen Unterschiede von Stadt und Land, Gewerbe und Ackerbau. Sobald wir diese Entgegensetzung als eine nichtige bezeichnen müssen, so sind wir auch genötigt das Zeichnen in seinem weiteren Umfang als Lehrelement der Volksschule zuzueignen. Freilich muß man erst Raum schaffen; es bedarf noch vieler Abkürzungen in der Behandlung der übrigen Gegenstände, bis man auch diejenigen Zweige, die jetzt vollständig vernachlässigt sind, in den Kreis des Unterrichtes in der Volksschule wird aufnehmen können. Wir mußten schon jetzt das Ziel der Volksschule erweitern.

Es führt mich dies auf einen anderen Gegenstand in der Gymnastik, der den Übergang zu der rein leiblichen Gymnastik bildet, nämlich

Die Handarbeiten, Industriearbeiten fallen in das Gebiet des Gymnastischen, wobei rein leibliche Fertigkeiten erforderlich sind, die auf Hervorbringung irgend eines Gegenstandes und Gestaltung eines Stoffes in Übereinstimmung mit den natürlichen Formen gerichtet sind; das Anmutige und Wohlgefällige soll mit dem Nützlichen verbunden werden. Wir haben die Geschäftstradition aus der Volksschule ausgeschlossen, also eigentlich auch die Fertigkeiten der angegebenen Art. Damit steht aber eine verbreitete Praxis in Widerspruch; ich meine die Industrieschulen, die schon seit einer Reihe von Jahren in manchen Gegenden eingerichtet sind. Es ist in ihnen ein öffentliches Leben, eine gemeinsame Thätigkeit; die Gegenstände aber sind mechanische Fertigkeiten zum Behuf der Bearbeitung natürlicher Stoffe. Geschäftsthätigkeit wird fortgepflanzt. Mit unserm Kanon, daß derartiges der Familie anheimfallen müsse, ist das in Widerspruch; der Erfolg aber scheint für diese Praxis und gegen unsern Kanon zu sprechen, denn diese Anstalten haben eine gute Wirkung hervorgebracht und die Geschick-

lichkeit im Volke gesteigert. Lassen sie uns den Kanon noch einmal betrachten, um ihm auch sein Recht zu geben. Die Jugend des Volkes geht nach beendigter Schulbildung in das Geschäftsleben über, welches sich auf die mannigfaltigste Weise verzweigt. Je mehr das Gewerbe ins Große geht, desto mehr wird des Einzelnen Thätigkeit in einen engen Raum eingeschlossen wegen der bis in das Kleinste gehenden Teilung der Arbeit. Eine große Fabrik, in der jeder Einzelne nur einen bestimmten Teil macht, wo also die Arbeit aus einer Hand in die andere geht, leistet weit mehr, als wenn jeder das Ganze macht. Solche specielle Thätigkeit gehört in die Zeit der Schulbildung gar nicht hinein; das ist reiner Mechanismus, der keiner Vorbereitung bedarf, als nur daß der Körper an regelmäßige und genaue Wiederholung gewisser Bewegungen gewöhnt ist. Jedes Specielle gehört nicht in die Schule, denn es würde für einen großen Teil der Schüler, die nachher in ein ganz anderes Gewerbe übergehen, umsonst gewesen sein. Dies spricht offenbar für unsern Kanon. In den Industrieschulen dagegen ist einerseits eine Vereinigung der weiblichen Jugend zur Erlernung der Handarbeiten; dies haben wir als eine Sache der Not dargestellt, und unser Kanon wird dadurch nicht umgestoßen. Andererseits giebt es Industrieschulen, namentlich für Knaben, in denen nichts von den eigentlichen Gewerben getrieben wird, in die sie nachher übergehen können, sondern nur solche Nebenbeschäftigungen und mechanische Thätigkeiten, die den leeren Raum, den die eigentlichen Gewerbsthätigkeiten späterhin übrig lassen, zweckmäßig ausfüllen sollen, und die unter dem Namen Füllarbeiten in technologischer Sprache bekannt sind. Das aber steht mit unserm Kanon gar nicht in Widerspruch. Die Tendenz dabei ist, den Kindern an irgend einem Stoff, der ihnen nachher nicht absolut wieder verschwindet, die mechanische Genauigkeit einzuüben und die notwendige Kraft; je mannigfaltiger der Stoff, je größer der Cyklus von Fertigkeiten, desto besser. Wir werden es nicht loben können, daß man diese Zweige der mechanischen Fertigkeiten eher und lieber eingeführt hat als die Gegenstände, die wir nach dem obigen nur mit Bedauern aus der Volksschule ausgeschlossen sehen. Freilich lag es nahe, die rein geistige Gymnastik und das Entgegengesetzte, die Fertigkeiten, welche der Industrie dienen, aufzunehmen und das in der Mitte liegende hinauszuschieben; aber es scheint doch nun Zeit auch dies Übersehene und Versäumte in sein Recht zu setzen.

Die reine leibliche Gymnastik.

Die Virtuosität in der Bewegung des Leibes und der einzelnen Glieder in ihrem richtigen Verhältnis zum Ganzen besteht in der K r a f t und G e w a n d t h e i t; Kraft, daß das Resultat im Verhältnis zwischen der Anstrengung und der darauf verwendeten Zeit das größte sei; Ge-

wandtheit, daß Leichtigkeit in den verschiedenen Bewegungen stattfinde, so daß sie schnell aufeinander folgen und in einander übergehen. In dieser Periode ist besonders bei den Knaben ein Trieb zu freien Bewegungen; überströmende Lebenskraft, etwas ganz Instinktartiges. In Beziehung hierauf haben die entgegengesetztesten Ansichten lange Zeit gewechselt. In einer Zeit wurden alle dergleichen Übungen der Knaben als Unarten angesehen; hernach wurden sie toleriert als etwas, was die Jugend für sich treibe und wobei man nicht ängstlich zu sein brauche in Beziehung auf Sittlichkeit und Gesundheit. Dann wurden sie absichtlich, aber doch nur unter der Form des Spieles der Jugend unter sich, eingeführt und zuletzt zu einem besonderen Zweige des Unterrichtes gemacht und ein Gegenstand der Volksbildung, Leitung der Jugend in Masse; die Sache hatte ihr Maximum erreicht. Da man aber nicht einfach bei der Übung der leiblichen Kräfte stehen blieb, sondern in ein anderes Gebiet übersprang, so war auch das Maximum das Ende, und man war wieder bei dem Anfang.

Bei diesen entgegengesetzten wechselnden Ansichten fragt es sich, was ist eigentlich das Richtige? Wenn wir den Gegenstand in seinem ganzen Verlauf betrachten, so müssen wir wohl auf den Unterschied zwischen der gegenwärtigen Zeit und dem Altertum Rücksicht nehmen. Im Altertum waren die gymnastischen Übungen ein Gegenstand der größten Jugendgemeinschaft unter ordentlicher Aufsicht und Leitung; diejenigen, welche die Übungen zu leiten hatten, standen in der Reihe der Erzieher, sie wurden als Künstler angesehen. Die gymnastische Erziehung war ebensosehr auf die gesunde Entwicklung des Körpers als auf jene doppelte Virtuosität berechnet. Aber man kann die Jugend des Altertums, für welche die Gymnastik Erziehungsmittel war, zumal in den hellenischen Freistaaten, durchaus nicht mit unserer Volksjugend vergleichen; dort war es die Jugend der höheren Stände; und so möchte es scheinen, daß auch unter uns zwar die Kinder der Vornehmeren den gymnastischen Übungen obliegen müßten, nicht aber die Jugend des Volkes. Jedoch wir wollten nicht, an das Altertum erinnernd, dies Beispiel als Autorität aufstellen, dem in jeder Beziehung nachzufolgen wäre, sondern nur auf die Gründe zurückführen, die schon damals die Gymnastik hervorriefen. Das Princip, daß ohne körperliche Bewegung und ohne Zusammenhang mit der freien Atmosphäre der Mensch sich nicht kräftig ausbilden könne, wird doch auch heute noch dasselbe sein, und es ist nur in seiner größeren Ausdehnung anzuwenden. Nun hat unsere Volksjugend eine doppelte Bestimmung: sie hat einen Kreis von militärischen Übungen durchzumachen; sodann ist sie bestimmt zu verschiedenen mechanischen Thätigkeiten, von denen einige mehr Körperkraft erfordern und Abhärtung voraussetzen, andere eine sitzende Lebensweise verlangen und, weil von

dem Leben in freier Luft ausschließend, schwächen. In jeder Beziehung ist es heilsam, den Körper die Stärkung, die aus dem reichlichen Einfluß der Atmosphäre und aus der freien Bewegung hervorgeht, genießen zu lassen. Und schon deshalb, weil doch auch nachher für die arbeitende Klasse die Stunden der Erholung infolge unvollkommener Erziehung leicht unzweckmäßig angewendet werden, wird es gut sein, die Jugend daran zu gewöhnen, die Zeit der Erholung dazu zu benutzen, daß sie ein Gegengewicht werde gegen die Schwächung, die aus dem Berufsleben entsteht. Alles spricht dafür, daß die gymnastische Übung auch für die Volksjugend ein wesentliches Element in der Erziehung ist.

Es fragt sich: Soll die Gymnastik als Spiel oder als Arbeit, als freie Thätigkeit oder Anstrengung getrieben werden? Im ersteren Fall würde sie in die Familie, im letzteren in die Schule gehören. Allein Arbeit, strenge Übung, wie die Schule sie verlangt, kann die Gymnastik nicht sein, das ist sie bei Schnellläufern und Seiltänzern; reines Spiel, das in das häusliche Leben fällt, kann sie ebensowenig sein, denn sie setzt eine größere Gemeinschaft voraus. Die größere Masse, in der auch gewöhnlich Einzelne von sittlicher Mißbildung sind, macht es ratsam, die Jugend unter Aufsicht zu stellen; aber immer doch so, daß die gymnastische Übung den ihr eignenden freien Charakter nicht verliere, denn sie ist nicht allein Übung der Kräfte, sondern wird von selbst Darstellung, Darstellung des jugendlichen Körpers in der Mannigfaltigkeit der Bewegung, und dies gehört allerdings in die Region der freien Thätigkeit. Wenn nun die Gymnastik weder unter die Aufgabe der Familie gestellt werden kann, aber ebensowenig eine Handhabung der Strenge wie in der Schule zuläßt, so daß dies die Extreme sind, die ein Mißverhältnis bilden, so tritt notwendig ein Mittelzustand ein, der den Gegensatz im Leben der Jugend zwischen Ernst und Spiel ausgleicht und beides in sich vereinigt und so die Kontinuität des Lebens erhöht. Die Aufgabe ist offenbar diese: Die Jugend zu den gymnastischen Übungen in größeren Massen zu vereinigen, sie aber dann nicht sich selbst zu überlassen. Die Form der Organisation dieses gemeinschaftlichen Lebens der Jugend kann eine sehr verschiedene sein, und das Verhältnis zur Familie und zur Schule sehr mannigfach; die Möglichkeit ist unleugbar, die Tradition ist oft schon in der Jugend selbst vorhanden, die Jugend selbst tritt auf die leichteste Weise in Masse zusammen und ordnet sich willig; es bedarf nur der Aufsicht, der Aufsichtführende mag ein Lehrer der Schule sein oder ein anderer. Das Schwierigste möchte fast sein, das rechte Zeitmaß für diese Übung zu bestimmen. Je mehr sie Spiel ist, um so mehr Neigung sie zu weit auszudehnen wird man in der Jugend voraussetzen; je mehr Übung, um so mehr Neigung zu viel leisten zu wollen bei denen, die sie leiten.

Nun sagten wir schon, die Volksschule habe keine großen Ansprüche auf die Zeit, welche die Jugend in der Familie verlebt; in diese freie Zeit fallen die größeren gymnastischen Übungen; die kürzeren Zeitabschnitte, welche die Schule selber innerhalb der ihr zugemessenen Zeit gewähren muß als Zwischenzeit, und die sich überall von selbst darbieten zur freieren Bewegung der Jugend, benutze man zu gymnastischen Übungen, welche mehr auf Erholung und Stärkung der Gesundheit berechnet sind. Die notwendigen Kautelen sind diese: einerseits, daß der Schule nichts von ihrem Recht entzogen und die Jugend nicht zu sehr angestrengt werde, damit sie nicht die nötige Frische zu geistigen Anstrengungen verliere; andererseits, daß die Jugend nicht zu sehr aus der Familie gerissen werde, sondern Zeit behalte, dem Hause zu leben.

Das Princip des Unterrichts.*)

Wir haben den ganzen Kreis des Volksunterrichtes nun durchmessen; die Frage, die sich zunächst darbietet, ist natürlich diese: Giebt es für alle verschiedenen Gegenstände der Volksschule ein gemeinschaftliches Princip, oder müssen wir die Gegenstände auch in Rücksicht auf die Methode sondern und für jeden besondere Principien aufsuchen?

Die meisten Bestrebungen für die Unterrichtsgegenstände eine zweckmäßige Methode aufzustellen, haben den Charakter des Vereinzelten, man hat zu Erfindungen seine Zuflucht genommen und geradezu viele Verbesserungen der Methode als Erfindungen bezeichnet; aber die Erfindung ist immer etwas, was eben nicht anknüpft; und so ist denn auch in den sogenannten verbesserten Methoden viel Willkürliches. Gerade das Willkürliche ist auf diesem Gebiete am meisten zu tadeln. Die Pestalozzische Methode hat sich im allgemeinen noch die meiste Geltung errungen; sie hat den Charakter gehabt, als läge ihr etwas Allgemeines zum Grunde, so daß man sie auf alle Fälle, auf alle einzelnen Gegenstände anwenden könnte, und als ob sie auf die Volksschule vorzüglich berechnet wäre. Sieht man aber auf die Ausübung, wie wir sie doch schon eine ziemliche Zeit vor uns haben, und auf den ganzen Gang, den die Sache genommen hat, so muß man sagen, entweder es ist nicht recht dasjenige herausgekommen, was dabei zum Grunde lag, oder es ist die Methode auch nur ein Willkürliches und Erfundenes gewesen. Das große Interesse an diesen Bestrebungen und die Anpreisungen haben sich schon wieder verloren, weil man die Unzulänglichkeit eingesehen hat. Es ist auch nicht zu leugnen, daß sobald von der Anwendung dieser Principien

*) Vergl. Vorles. 1813, St. 20 und Vorles. 1820/21 unter der Überschrift: Das Princip für die entwickelnde Erziehung.

auf alle Gegenstände die Rede war, auch die geistreichsten Verfechter sehr weit von einander abgewichen sind. Pestalozzi erzählt selbst, daß ein geistreicher Mann ihm gesagt habe, er wisse, wo hinaus Pestalozzi wolle, nämlich die ganze Sache zu mechanisieren.*) Und er hat selbst dies für den Kernausdruck seiner Methode gehalten. Es scheint auch als sei dies die richtige Bezeichnung für diese Methode; allein das Mechanisieren kann unmöglich ein Verdienst sein, denn es ist gerade die Ertötung des Geistes. Das Mechanische ist das Tote. Pestalozzi hat entweder den Ausdruck oder sich selbst in der Sache noch nicht recht verstanden. Allerdings haben viele seiner Übungen den Charakter des Mechanischen an sich; das sind aber gerade diejenigen, die man am ehesten aufgegeben hat. Dagegen liegt in dem ganzen Streben Pestalozzis etwas sehr Bestimmtes und Richtiges, und nicht so Vereinzeltes und Willkürliches, wie in anderen Methoden, z. B. der Methode Basedows. Nur ist das, was bleibenden Wert haben wird, noch nicht recht herausgearbeitet; sollten Pestalozzis Bestrebungen einen weiteren Einfluß auf das Volksschulwesen haben, so müßte seine Methode noch einmal tüchtig bearbeitet und auf das eigentliche Princip zurückgeführt werden; die Früchte würden nicht ausbleiben.

Es muß ein gemeinsames Princip für den Unterricht rücksichtlich aller einzelnen Gegenstände geben. Sie stehen offenbar alle unter dem gemeinsamen Begriff der Fertigkeit, bei allen tritt außerdem die besondere Beziehung auf die Receptivität überwiegend hervor. Von hier aus muß ein allgemeines Princip sich entwickeln lassen, bei dem es dann nur darauf ankommen wird, das Specifische durch die besondere Anwendung des allgemeinen Princips auf den besonderen Gegenstand herauszustellen.

Ableitung des allgemeinen Princips. Fragen wir: Wo sollen wir dies Princip eigentlich hernehmen, so haben wir etwas sehr Allgemeines schon aufgestellt, worauf wir uns hier beziehen müssen. Wir sagten, man müsse in der Erziehung keinen Moment ganz und gar der Zukunft aufopfern, sondern jeder müsse etwas für sich sein. Dies in besonderer Beziehung auf unsere Aufgabe angewendet und analysiert heißt doch nichts anderes als: Es darf nichts die Zeit an und für sich erfüllen, was lediglich als Mittel zu einem anderen Zweck unternommen wird, jedes muß schon Zweck für sich sein. Darin liegt offenbar das Princip, alles den Unterricht betreffende so zu organisieren, daß jede Thätigkeit auch als Zweck an sich

*) Der Vollziehungsrat Glayre sagte ihm: „vous voulez méchaniser l'éducation." Pestalozzi bemerkt: „er traf den Nagel auf den Kopf und legte mir bestimmt das Wort in den Mund, welches das Wesen meines Zweckes und aller seiner Mittel bezeichnet." Vergl. „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." 32. Raumer, Geschichte der Pädagogik, 2. Teil, S. 317.

angesehen werden könne und auch die Befriedigung in sich selbst trage. — Es ist eine allgemeine Thatsache, daß so wie die Kontinuität des Bewußtseins sich allmählich entwickelt, so nimmt auch die Beziehung eines jeden Moments auf Vergangenheit und Zukunft nur allmählich zu. Es wird aber in diesem Alter die Beziehung auf die Vergangenheit viel lebendiger sein, weil diese schon dem wirklichen Leben angehört und durch die Kontinuität des Bewußtseins in das Leben aufgenommen ist. Für die Zukunft hat dies Alter noch wenig Sinn, und es kann ihm nur mit wenigem Erfolg die Zumutung gemacht werden, etwas um der Zukunft willen zu thun. Es wird dies für die Jugend immer ein schwaches Motiv sein, und man wird zur Unterstützung desselben fremdartige Mittel gebrauchen müssen, welche wir doch so sehr als möglich vermeiden wollen.

Bestimmtere Fassung des Princips. Wir haben schon überall, wo es darauf ankam, uns einen besonderen Abschnitt für das ganze Geschäft der Erziehung zu konstruieren, die Methode angewendet, anzuknüpfen an das, was beendiget war, dann aber zugleich zu sehen auf das, was beendiget werden sollte, auf das Ende des jedesmal vorliegenden Abschnittes. Wollten wir nun die einzelne Thätigkeit allein aus dem letzten Gesichtspunkt konstruieren, so würden wir gegen das aufgestellte Princip sehr verstoßen. Wir würden damit der Jugend einen schlechten Dienst erweisen; je weiter vom Ende der Periode entfernt, desto weniger wirkt es, sie auf die Zukunft hinzuführen, für die sie doch einmal verschlossenen Sinnes ist; es ist ganz gegen den Charakter der Jugend, sich Vorstellungen zu machen, was sie in diesem oder jenem zukünftigen Fall würde erlernt haben müssen; es geht nicht aus dem gemeinsamen Leben zwischen Erzieher und den Zöglingen hervor, wie wir dies immer als notwendig voraussetzten. Der Erzieher freilich muß das stets im Auge haben, in welchen Zustand er die Jugend abzuliefern habe, wenn der Abschnitt vollendet ist; für die Jugend aber darf in dieser Periode nichts sein als die natürliche Anknüpfung an das, was vorher dagewesen, und als solches muß jedes seine Befriedigung in sich selbst tragen. Das Bewußtsein des früheren, einmal recht lebendig erweckt, bleibt in der natürlich fortgesetzten gegenwärtigen Thätigkeit von selbst; die Zukunft ist nur insofern für die Jugend als sich aus dem jedesmal Vollendeten ein neues entwickelt, dies aber muß stets eine befriedigende Frucht von dem sein, was früher gethan ist. Wir können also die Aufgabe in diesen Kanon zusammenfassen: Die ganze Reihe von Thätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorhergegangenen trage. Die Kautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für

die Zukunft seinen Wert habe. Verbindet man mit dieser Kautel den positiven Kanon, die möglich reichhaltigste Entwicklung dessen, was schon vorher dagewesen ist, so hat man das allgemeine Princip für die Methode auf diesem Gebiete, der Gegenstand mag sein, welcher er will. Damit ist eine vollständige Kontinuität in der Stufenfolge der Entwicklung gesetzt.

Begründung des allgemeinen Princips. Wir kommen auf dasselbe Resultat, wenn wir von einem anderen früher aufgestellten Punkt ausgehen. Durch das Leben der Menschen untereinander muß von selbst, nur in einem geringeren Maße, dasselbe zustande kommen, was durch die absichtliche pädagogische Thätigkeit in einem höheren Grade erreicht und also beschleunigt wird. Im allgemeinen wird dies immer gelten. Hievon ist die unmittelbare Folge, daß die pädagogische Einwirkung im wesentlichen darin besteht, dem, was im gewöhnlichen gemeinsamen Leben von selbst erfolgen würde, durch Ordnung und Zusammenhang eine größere Intensität zu geben. Die Gegenstände, an denen Ordnung und Zusammenhang geübt wird, müssen im Leben selbst liegen. Hieraus folgt der Kanon, den wir schon aufgestellt haben, daß man keinen Lehrstoff nehmen darf, welcher nachher im Leben selbst seine Geltung verliert; denn ein solcher würde in dem sich selbst überlassenen Leben nicht vorgekommen sein. Wenn Ordnung das Princip des Lebens ist, dann muß es auch das Princip der Methode sein. Nun ist überall nur da Ordnung und Zusammenhang, wo sich jedes auf ein voriges bezieht und in dieser Beziehung eine bestimmte Entwicklung ist, und wo unmittelbar eins aus dem anderen hervorgeht. Wir haben hiemit das Princip der Fortschreitung. Wenn wir nun sagen, dies Princip solle für eine bestimmte Erziehungsperiode aufgestellt werden, und zwar für diejenige, welche die unterweisende Thätigkeit für die Volksschule umfaßt und in sich abgeschlossen und vollendet sein muß — indem hernach die pädagogischen Einwirkungen aufhören —, sich aber anschließt an die erste Periode, in der nur Übung der Sinnesthätigkeit und Aneignung der Sprache der Zweck war, so haben wir auch dasjenige, wovon die speciellere Entwicklung des allgemeinen Princips ausgehen muß. Das Princip ist in sich fest begründet in seiner Anwendung auf die Volksschule, und das Specielle für unser Gebiet folgt unmittelbar als Resultat aus dem Allgemeinen. Es kommt nämlich darauf an, daß wir die einzelnen Gegenstände, welche den Cyklus der Volkserziehung bilden, in einem ununterbrochenen Zusammenhange entwickeln, anknüpfend an das, was durch die erste Periode soll geleistet sein, aber so, daß wir immer im Auge behalten das festgesetzte Ende der zweiten Periode, das Ziel,

was erreicht werden soll, die Ausübung eines bestimmten Gewerbes.

Zusammenstellung des allgemeinen Princips mit den Aberrationen. Alles, was man gethan hat, in der Methode Fortschritte zu machen, das hat nur Vorteil gebracht und Erfolg gehabt, wenn es von dieser Ansicht ausging und ihm dieses Princip, wenn auch nicht immer klar ausgesprochen, zum Grunde lag. Denn wie wir es gleich im Anfang ausgesprochen haben, die Erziehung ist unter den Begriff der Kunst zu stellen, sie ist eine Sache der Kunst; und da giebt es auf diesem Gebiete Künstler, die nach einem sehr richtigen Instinkt verfuhren, ohne die Klarheit der wissenschaftlichen Erkenntnis zu haben, ohne sich des bildenden Princips bewußt zu sein. Alles dagegen, was von einem anderen Princip hervorging, ist immer auch nur Verkehrtes gewesen. — Wir erinnern nur an diese Verirrungen. Wir haben den Kanon aufgestellt, daß sobald ein größeres gemeinsames Leben beginnt, welches wie die Schule das Erziehen zur besonderen Aufgabe sich macht, der Gegensatz von Ernst und Spiel auch bestimmter sich gestalten müsse. Nun hat man gemeint, daß der Grund, weshalb das notwendig zu Fordernde so wenig von der Schule geleistet werde, in den Schülern liege; die Jugend habe zu wenig Interesse an der ernsten, strengen Behandlung der Gegenstände, man müsse das Spiel auch in den Unterricht der Schule wieder einführen. Dies ist verkehrt, auch schon vom ethischen Princip aus verkehrt: es ist Schmeichelei der Jugend; und man hat dadurch nur einer Neigung gefröhnt, welche über die Ordnung des Lebens hinausgeht. Daher haben sich auch alle diese Bestrebungen sehr bald wieder verloren. Auf der anderen Seite hat man gesagt, der Fehler liege mehr in den Lehrern und ihrem mechanischen Verfahren als in den Schülern. Es ist freilich leicht, daß sich diejenigen, die ein bestimmtes Geschäft immer mit einer gewissen Assiduität treiben, an einen Mechanismus gewöhnen, der, wie er nicht lebendig ist, auch nicht anregend sein kann. Man hat deshalb die Forderung aufgestellt, es müsse mehr Geist in den Unterricht gebracht werden. Den Geist aber hat man in jenem entgegengesetzten Extrem gesucht, in dem scheinbar Zufälligen der inneren Produktion, nämlich in dem, was wir, im Gegensatz gegen eine nach bestimmtem Typus geordnete Gedankenreihe, Einfälle nennen; und man hat gemeint, je mehr solcher einzelnen hervorspringenden Punkte, mögen sie in der Ordnung der Sache liegen oder nicht, wenn sie nur Aufmerksamkeit und Staunen erregen, im Unterricht wären, desto mehr würde das Interesse immer von neuem belebt werden und der Mechanismus verhütet. Das aber ist offenbar falsch. Das Interesse, das auf diesem Wege erregt wird, ist nicht ein Interesse an der Sache, sondern an der Individualität dessen, der sie vorträgt.

Diese Aberrationen von dem richtigen Princip haben jene Nachteile nicht beseitigen können, es waren erkünstelte Methoden. Läßt sich nun erwarten, daß wenn wir nach dem aufgestellten Princip verfahren, die Strenge der Methode nicht die Freudigkeit und Frische der Jugend zerstören und die Kraft lähmen, die Anknüpfung an das Leben und die Beziehung auf den Moment nicht dem Ernst Eintrag thun werde, daß also jene Nachteile nicht eintreten werden? Das läßt sich vollständig darthun. Sehen wir darauf, wie in diesem Lebensstadium des Knabenalters die Welt und das menschliche Leben immer mehr anfängt sich aufzuschließen, so muß auch aus dem Leben die Überzeugung entstehen, daß nur in der Ordnung und Regel die Kraft des Menschen liege, und daß es nur soviel Sicherheit in der Anwendung der Kräfte giebt, als es Ordnung und Regel giebt. Wenn nun der Unterricht nicht so gestaltet ist, daß wie aus dem Leben so auch ans der Schule diese Wahrnehmung hervorgeht, so kann sie in den Kindern nicht recht lebendig werden; sie geht allmählich auch in Beziehung auf das Leben selbst verloren, und der Mensch erblickt dann überall nichts als die Willkür und Regellosigkeit; das Reich der Ordnung und Gesetzmäßigkeit ist ihm verschlossen. Je mehr das Leben in der Schule den Ernst zeigt und je mehr im Unterricht das künftige Leben sich darstellt, so daß die Zöglinge zu dem Bewußtsein kommen, daß sie ihre Kräfte können geltend machen, desto kräftiger werden sie sich entwickeln und desto freudiger werden sie sein. Ohne Ausübung giebt es kein wahres Bewußtsein der Kraft; in diesem aber liegt das größte Wohlbefinden. Wohlbefinden ist doch nichts anderes als das Bewußtsein der Kraftanstrengung und des Gelingens. Jede Thätigkeit, in der dies beides am meisten zur Erfahrung kommt, bietet auch das meiste Wohlbefinden. Gelingen ohne Kraftanstrengung giebt das Fade; Kraftanstrengung ohne Gelingen, weil ermattend, erregt den Mißmut. Das Interesse der Jugend an allen Unterrichtsgegenständen wächst, je mehr auf der einen Seite die Kräfte angestrengt werden, auf der anderen Seite die Kraftanstrengung des Gelingens sicher ist. Es ist überall in der menschlichen Kraftäußerung das Ineinandersein von Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit, der Prozeß von innen nach außen und umgekehrt. Beide Prozesse müssen verbunden sein. Je mehr der Mechanismus dominiert, desto mehr ist bloß der Prozeß von außen nach innen in Thätigkeit, das Isoliertsein des Prozesses der Receptivität; je mehr die Willkür regiert, desto mehr ist der Prozeß von innen nach außen isoliert.

Anwendung des allgemeinen Princips auf die einzelnen Momente des Unterrichtes. Wenn wir daher sagen, der ganze Prozeß der in dieser Periode vollendet werden soll, müsse als eine ununterbrochene Fortschreitung sich entwickeln, so wird es dar-

auf ankommen, daß in allen einzelnen Momenten, in welche der Prozeß sich zerlegt, das allgemeine Princip bedingend sei und daß alle Unterrichtsgegenstände in solche Elemente nur aufgelöset werden, in denen das Lebensprincip noch ist, nicht in solche, die dann bloß als Mechanisches fortwirken können. Von diesen wirklich lebendigen Elementen aus ist sodann dem Gesetz der Kontinuität freier Spielraum zu lassen, damit alles aus dem Vorhergehenden sich unmittelbar Entwickelnde sich fortführe.

Denken wir uns z. B. den Sprachunterricht. Er gehört für die zweite Periode zu den wichtigsten Gegenständen, und auch der Volksschule haben wir ihn als solchen zugewiesen. Soll nun die Sprache lebendig aufgefaßt und hervorgebracht werden, so muß man von dem Einfachsten beginnen und aus diesem alles entwickeln. Was aber ist das einfachste lebendige Element in der Sprache? Der einfache Satz; dieser ist etwas Lebendiges, weil in ihm Wort und Gedanke zusammen sind; die Einheit von Wort und Gedanken bildet ein Ganzes. Das Wort ist an sich nur ein Abstraktes; es kann nicht als wahrhaft lebendiges Element betrachtet werden, noch weniger also können die einzelnen Elemente des Wortes etwas Ursprüngliches sein. Wer mit den Lautelementen den Sprachunterricht beginnt oder mit dem einzelnen Wort, der fängt mit Totem an, und in diese Elemente ist keine lebendige Produktivität hinein zu bringen; ein Mechanismus von Anfang an. Man könnte einwenden: Wollte man mit dem Satz anfangen, so nähme man damit eine Menge von Fehlern auf, die erst rektificiert werden müßten; es wäre eine verkehrte Maxime zu nennen, wenn man von jenen einfachen Elementen nichts wüßte, weil ohne richtige Kenntnis der eigentlichen Sprachelemente alles Falsche seine Sanktionierung erhielte. Allein das ist keine wesentliche Folge; sondern von dem wirklich lebendigen Element aus, worin die fortschreitende Thätigkeit ist, kann man rückwärts und vorwärts gehen. In dem verbundenen Satz liegt der grammatische Prozeß, die Beugungen kann man also an einem Lebendigen einüben. Fängt man mit der Behandlung der einzelnen Redeteile an ohne lebendige Anwendung, so daß der lebendige Zusammenhang nicht da ist, sondern ein Totes, Abstraktes, so sind die Kinder bloß im Auffassen begriffen, es ist der Prozeß von außen nach innen isoliert; daher hier auch Gedankenlosigkeit, Mechanismus sehr gewöhnlich. Die Hauptsache ist, daß man in der Auffindung der Elemente, in dem Rückwärtsgehen von dem Ziel auf den Anfangspunkt, nicht den rechten Punkt überspringe, daß man nicht zu weit zurückgehe auf solche Punkte, in denen kein Leben mehr ist. Alles Abstrakte muß in Beziehung auf das Lebendige vorkommen und durchaus nicht für sich.

Wenn wir einen anderen Gegenstand, das Rechnen, nehmen, so weit es in dies Gebiet gehört, indem es an der Zahl haftet, was ist

es anders als verschiedene abgekürzte Formen für das Zählen, vorwärts und rückwärts gehend. Es kommt hiebei auf die Auffassung der Methode für die Abkürzung des einfachen Prozesses und Aneignung der Abkürzungsformeln an. Das Zählen an und für sich ist die beständige Wiederholung der Einheit, wobei aber jede Wiederholung ihren besonderen Namen bekommt. Das ist etwas vollkommen Mechanisches. Anfangen muß man auch hier bei dem Lebendigen. Das Lebendige ist die Beziehung auf die Gegenstände; hierin muß die Notwendigkeit und Natürlichkeit des Zählens liegen. Die Zahl ist anfangs nur Sprache, Ausdruck für diese Beziehung auf die Gegenstände. Mit einem Wort, die Kinder müssen die arithmetische Thätigkeit an wirklichen Gegenständen üben. Es kommt nur darauf an, die Zahl lebendig in ihrer Ursprünglichkeit aufzufassen; die verschiedenen Typen werden sich von selbst entwickeln; macht man nur keine Sprünge, so wird man hernach mit der Zahl an und für sich arbeiten können und ist des Gelingens sicher.

Manche der neueren Methoden haben deshalb den gewünschten Erfolg nicht gehabt, weil sie entweder zu weit zurückgingen und mit einem toten Element den Prozeß der Fortschreitung begannen, oder zu wenig auf die methodische Fortschreitung Wert legten, um nicht in Mechanismus zu geraten. Von der Pestalozzischen Methode, namentlich in ihrer Anwendung auf das Rechnen, gilt dies besonders, daß sie mit Totem beginnt. Die Regelmäßigkeit in der Fortschreitung und die Genauigkeit in der Aufeinanderfolge kann den Schein des lebendigen Interesses an dem Gegenstande hervorbringen und einen schnellen Fortschritt anfänglich befördern, allein auf die Dauer hält es nicht vor. In der Pestalozzischen Methode geht die Fortschreitung hernach in solcher unendlichen Langweiligkeit vor sich, daß das Interesse sich verzehrt und der Fortschritt im einzelnen im Mißverhältnis steht zu dem Fortschritt im ganzen. Ein unendlich langer Weg kann durchlaufen sein ohne daß etwas Lebendiges erreicht und ein Resultat gefunden ist. In Rücksicht auf die Regel der Fortschreitung haben wir unser Princip noch sicher zu stellen, denn es fragt sich,

Welches ist das richtige Verhältnis zwischen dem intensiven und dem extensiven Fortschreiten? Auffassen und Hervorbringen soll immer in einander sein, die Fertigkeit soll geübt sein an dem einzelnen Element, vom Einfachen soll zu Zusammengesetzten fortgeschritten, der ganze Gegenstand angeeignet werden. Im einzelnen ist gewissermaßen eine Vervollkommnung bis ins Unendliche möglich. Man kann auf einem einzelnen Punkte fest stehen bleiben und bloß intensiven Fortschritt bezwecken; man kann das Einzelne schneller beseitigen, um den extensiven Fortschritt, das Aneignen des ganzen Gegenstandes zu befördern. Es ist wichtig, das richtige Verhältnis zwischen dem intensiven Fortschreiten und dem Ende der ganzen Bildungszeit aufzufinden.

— Die eine Maxime sagt: Man soll nie zu einem anderen Gegenstand übergehen, bis man den einen Gegenstand vollkommen erschöpft hat. Dieser Maxime unbedingt folgend würde man wohl nie an das Ende kommen. So giebt es eine Methode im Zeichnen, wo man ein halbes Jahr dabei stehen bleibt, ein Paar parallele Striche einzuüben. Geht man von der entgegengesetzten Maxime aus, indem man den einzelnen Gegenstand, auch wenn er noch nicht vollkommen gefaßt ist, auf sich beruhen läßt, weil durch das lange Verweilen bei dem Einzelnen das Interesse geschwächt würde, die Gelegenheit aber nachzuholen und im Zusammengesetzten das Einfache zu reproducieren immer gegeben wäre, so gerät man, wenn nicht höchst weise und vorsichtig verfahren wird, auf einen anderen Abweg, der ebenso gefährlich ist. Die eine Maxime in ihrem Extrem verfolgt hat immer eine Reaktion hervorgerufen und zu dem Extrem der entgegengesetzten geführt. Dem Haften am Einzelnen, dem bis zum Extrem ängstlichen, pedantischen Streben nach Gründlichkeit stellte sich gegenüber die Methode, die mehr auf Aneignung einer Masse von Gegenständen und auf den schnellsten Fortschritt ausging, und darüber die Gründlichkeit in den Elementen versäumte. Man sah dabei mehr auf den Glanz und den Schein. Das Dilemma ist zu lösen; allerdings eine bedeutende Schwierigkeit. Auf der einen Seite kann man bei der Flüchtigkeit, die in diesem Alter gewöhnlich ist, nicht so fortschreiten, wie man wünscht; auf der anderen Seite ist man nicht im stande nachzuholen, wenn die ersten Grundlagen nicht fest sind. Das Mittel, hier den richtigen Weg zu finden, liegt in der Ergänzung, die notwendig in jeden Unterricht hineingebracht werden muß. Überall muß es auch im Unterricht natürliche Abschnitte geben; beim Beginn eines neuen Abschnittes wird man immer Gelegenheit haben auf Früheres zurückzukommen; diese Wiederholungen müssen dann zu einem Korrektiv dienen in Beziehung auf alles, was etwa versäumt ist, sie können aber nur von Nutzen sein, wenn man sich die Negation von dem Extrem, nicht eher fortzuschreiten bis das Einzelne gründlich erlernt ist, zur Regel gemacht hat. Die Resumtionen würden dann, wenn vorher schon bis in das Einzelne hinein der Gegenstand erschöpft worden wäre, nur langweilig sein; vervollkommnen sie aber Früheres, so ist auch der Reiz für die Jugend größer. Man wird aber auch innerhalb eines Abschnittes selbst bei der Fortschreitung jede Flüchtigkeit, jedes Vergessen bemerken und nachholen können, denn in jedem Zusammengesetzteren kommt das Einfache wieder vor; es wird nötig sein, Einzelnen solche Nachholungen aufzulegen, die jedoch am besten außer der eigentlichen Schulzeit fallen müssen, damit der Zusammenhang nicht unterbrochen werde.

Dies veranlaßt uns unser Princip noch von einem anderen

Punkt aus zu prüfen. In einer größeren Masse von Zöglingen ist immer die Ungleichheit vorauszusetzen; diese ist leichter auszugleichen und überhaupt nicht so störend im häuslichen Unterricht; aber in der Schule wird die größte Gleichförmigkeit verlangt, weil sonst nicht Ordnung möglich ist. Wie wird nun, wenn wir uns auch das Gesetz der Kontinuität der Fortschreitung vollendet denken, bei der Ungleichheit der Subjekte diesem nachzukommen, und wie werden die Störungen zu verhüten sein? Wir gehen zuerst auf den Anfang zurück. Es kann gar keine Gemeinschaft bestehen, wenn nicht eine Maxime vorliegt in Beziehung auf das, was man von den Kindern fordert, sobald sie in die Gemeinschaft aufgenommen werden sollen. Aber es wird schwer sein, dies mit Genauigkeit festzuhalten; denn wenn man auch das durchsetzen und darauf halten kann, daß die Kinder nicht zu wenig in die Schule mitbringen, so kann man das doch nicht hindern, daß ein Kind schon mehr weiß und mitbringt als man im Anfang der Schulzeit verlangt; so ist alsbald die Ungleichheit da. Und gesetzt, wenn sie auch ursprünglich ganz gleich in die Schule eintreten, so wird sich doch in dieser Gemeinschaft selbst die Ungleichheit entwickeln infolge der Verschiedenheit der Talente und des ungleichen Afficiertseins und der nicht gleichmäßigen Teilnahme. Richtet man sich auf die Schwächeren, so entsteht der Mangel an Beschäftigung und der Nachteil der Muße für die weiter Fortgeschrittenen; richtet man sich auf diese, dann werden wiederum die anderen noch weiter zurückbleiben. Sehen wir auf das Ende der Schule. Wird man jemals verlangen, daß alle einzelnen Subjekte aus der Volksschule als gleich herausgehen sollen? Es ist dies nicht möglich, ja nicht einmal zu wünschen. Diese Ungleichheit liegt in der Natur und ist für die Gesellschaft einer der bedeutendsten Hebel; ohne sie würde die Neigung sich zu isolieren viel Spielraum gewinnen und kein Bedürfnis der Gemeinschaft entstehen. Wir haben also auch nicht nötig, ein Verfahren aufzusuchen und Formeln aufzustellen, welche die Absicht hätten die definitive Ungleichheit aufzuheben und unmöglich zu machen. Unsere Aufgabe kann nur die sein, wie die Ungleichheit in der Schule, die teils von Anfang an da ist, teils in ihr sich entwickelt, so wenig als möglich nachteilig werde in Beziehung auf das fortwährende Zusammensein und auf den Fortschritt des Ganzen. Es lassen sich zwei entgegengesetzte Maximen denken; die eine, die Maxime der Begünstigung des Talents: Man muß am meisten sorgen für diejenigen, die am schnellsten fortschreiten, denn diese werden doch am meisten in der menschlichen Gesellschaft auszurichten im stande sein, wogegen man die anderen anzusehen hat als solche, die doch auf der niedrigsten Stufe zurückbleiben; die andere, die Maxime der Unterstützung der Schwachheit: Man muß sich am meisten be-

schäftigen mit denjenigen, die am meisten zurück sind, die anderen helfen sich selbst. Das richtige kann aber auf keiner Seite allein liegen. Denn wenn man sich der einen oder der anderen Seite allein zuwendet, so muß einesteils die Ungleichheit immer mehr zunehmen, anderenteils wird die Gemeinschaft für die Kräftigsten Null, so daß am Ende eine Trennung das Resultat sein und der natürliche Zusammenhang der Verschiedenheit der Kräfte aufgehoben würde. Was ist die natürliche Ausgleichung? Man muß suchen die überschießende Kraft, die in Einzelnen ist, gerade zur Unterstützung der Schwachen zu gebrauchen, um diese Kraft nicht in Unthätigkeit zu lassen. Dadurch wird die Ungleichheit gehemmt, die Gemeinschaft festgehalten; auf diese Weise beschäftigen wir beide: die Schwächeren werden gefördert, und für die schneller Fortschreitenden entsteht dadurch die Übung auf andere zu wirken, eine Vorübung ihrer Wirksamkeit im bürgerlichen Leben, denn dies ist gerade die Aufgabe für die Begabteren, die sie nachher im Leben werden zu lösen haben. Eine andere Ausgleichung wird sich schwerlich aufstellen lassen. Aber wir haben hiemit auch nur eine ganz allgemeine Formel aufgestellt, die nach meiner Ansicht nicht gerade gut realisiert ist in der Methode des wechselseitigen Unterrichtes, woraus etwas sehr Mechanisches geworden ist. Wir haben die obige Formel nur anzuwenden, insofern dadurch nicht die Methode selbst alteriert und abgeändert wird. Wenn wir nun sagten, es sei bedenklich fortzuschreiten, wenn einige zurückbleiben: es sei Nachhilfe nötig, diese aber außer der Schulzeit zu legen: so wollen wir nun hinzusetzen, es ist natürlich, daß man diejenigen in Thätigkeit setzt und denen die Nachhilfe überträgt, die weiter fortgeschritten sind. Die Schwächeren bekommen dadurch die bestimmte Anschauung von der Differenz, die Tüchtigeren kommen zur größeren Klarheit des Bewußtseins, wie die Ungleichheit entstehe und wie sie zu vermindern sei, wenn sie zur Mitteilung übergehen und praktisch zu zeigen haben, wie die Lücken auszufüllen seien. Ist die Anzahl der Zurückgebliebenen nur klein, dann wird es gut sein, die Nachhilfe zu einem Privatverhältnis umzugestalten, das aber wiederum unter Kontrolle des Lehrers steht. Im anderen Fall, wenn die Zahl der Zurückgebliebenen sehr groß ist, kann zu einem neuen Gegenstande nicht fortgeschritten werden; ist man zu einem Abschnitt gelangt und ergiebt sich dieser Fall, dann müssen Resumtionen eintreten, bei denen die Vollkommneren nun in Thätigkeit gesetzt werden. Erst nachdem bis auf einen gewissen Punkt die Gesamtheit der Schüler gleichmäßig fortgeschritten ist, kann ein neuer Abschnitt beginnen. Für die neue Stufe sind dann alle wieder so weit es möglich ist gleich, bis sich von neuem die Ungleichheit entwickelt, die dann auch wieder ihre Ausgleichung findet. Die Pausen,

welche sich bei jedem Gegenstande von selbst darbieten, werden auf ganz natürliche Weise zu demselben Zweck angewendet.

In ethischer Beziehung muß auf der einen Seite vorausgesetzt werden, daß keine Aufgeblasenheit und Selbstgefälligkeit bei den Fortgeschrittenen aus diesem Einfluß, der ihnen über die anderen gegeben ist, entstehe; auf der anderen Seite, daß sich nicht eine Autorität bilde, die dem Verhältnis, in welchem alle untereinander stehen, nachteilig wird. Das erstere wird, wenn man richtig zu Werke geht und alles zweckmäßig einrichtet, nicht leicht der Fall sein. Man muß immer darauf rechnen, daß die schnellere Entwicklung, wenn sie auf Naturgabe beruht — was das Gefährlichere in dieser Beziehung ist —, doch meist etwas Unbewußtes ist. Beruht aber diese Entwicklung mehr auf Fleiß als auf Talent, und liegt ihr eine größere Anstrengung und Kräftigkeit des Willens zum Grunde, so ist noch weniger zu fürchten, daß dies zur Anmaßung und Aufgeblasenheit führen werde, denn es ist dann eine Tüchtigkeit der Gesinnung vorauszusetzen, und diese bedarf nur einer geringen Aufsicht, um nicht in ihr Gegenteil umzuschlagen. Anmaßung und Selbstgefälligkeit verrät eine Untüchtigkeit der Gesinnung. Aber freilich die bestimmte, durch Vergleichung entstehende Anschauung der Naturgabe könnte eher eine solche nachteilige Folge haben. Allein nicht nur ist die Bewußtlosigkeit hier das gewöhnlichere, sondern selbst die Begabteren werden bei jeder neuen Entwicklung ein neues Geschäft bekommen, den Zurückgebliebenen nachzuhelfen, und sich jedesmal, wenn sie eine neue Bahn betreten, als Anfänger erscheinen. Die Gefahr wird sich noch vermindern, je mehr bei jedem neuen Abschnitt die relative Gleichheit wieder hergestellt ist. — Was den zweiten Punkt betrifft, daß sich keine nachteilg wirkende Autorität bilde, so findet das von selbst seine Grenze darin, daß das Verhältnis kein bleibendes ist, sondern nur in einzelnen Abschnitten eintritt. Damit aber nicht durch das Wiederkehren des Verhältnisses doch eine Autorität sich festsetze, so wird zweckmäßig sein, nur mit den Personen zu wechseln.

In dieser Hilfleistung liegt zugleich der Vorteil, den man in der gewöhnlichen Praxis durch die Rangordnung unter den Schülern zu erreichen sucht, ohne den damit verbundenen Nachteil. Sieht man die Rangordnung als ein Bildungs- und Förderungsmittel an, so liegt offenbar ein falsches Motiv darin, denn sie setzt eine Vergleichung voraus, und diese ruft Eigenliebe hervor. Es soll zwar gewöhnlich die Differenz der Naturgaben nicht maßgebend sein, sondern die Treue, der Fleiß, die Anstrengung. Allein soll dies nur nach dem Resultat, nach dem was geleistet wird, beurteilt werden, dann wird sich nicht scheiden lassen, was dem Talent zuzuschreiben und was aus Anstrengung hervorgegangen sei. Soll der Lehrer nach seiner Meinung oder seiner Überzeugung verfahren

und in Beziehung auf mehrere, die auf gleicher Stufe stehen, die Entscheidung treffen, wer sich mehr angestrengt habe, so würde da die Willkür unvermeidlich sein, und diese ist, wo eine gesetzliche Ordnung besteht, stets zu vermeiden. Die Schule soll eine auf Gesetz beruhende Gemeinschaft sein; wenn sie gleich Übergang vom häuslichen zum bürgerlichen Leben ist und insofern noch ein Analogon der väterlichen Autorität, also zum Teil noch die Willkür da sein muß, so ist doch höchst bedenklich, bei einem solchen Punkte, wo eine Ungleichheit gesetzt wird, die Willkür walten zu lassen. Wenn auch der Lehrer nach der reinsten Überzeugung handelt, so wird das Vorurteil dennoch nicht leicht zu heben sein, daß er von persönlicher Zuneigung sich leiten lasse. Dies thut der Achtung gegen den Lehrer Abbruch. Nun aber darf man die Ungleichheit der Subjekte in der Schule nicht völlig ignorieren; es wäre etwas sehr Bedenkliches die Differenz ohne Wirkung zu lassen. Die Gemeinschaft darf auch in dieser Hinsicht nicht als eine ihrer selbst bewußtlose erscheinen. In der Volksschule scheint doch die meiste Rücksicht auf die Unterstützung der Schwächeren genommen werden zu müssen; die Schwächeren sind an die Vorgerückten gewiesen. Diese Hülfleistung bestimmt die Ordnung in der Volksschule. Anders in der Gelehrtenschule.

Einzelne Punkte aus der gewöhnlichen Praxis.

Wenn bei uns gefordert wird von zwei Seiten aus, die Kenntnis und den Gebrauch der Buchstabenschrift überall unter dem Volke zu verbreiten, und doch die Kinder der großen Masse das Lesen erst in der Schule erlernen, woraus sollen diese Übungen genommen werden? Es ist eine sehr weit verbreitete Praxis, aus der Bibel lesen zu lassen; doch hat sich seit längerer Zeit schon diesem der Gebrauch eines populären vaterländischen Geschichtsbuches gegenüber gestellt. Beides entspricht den Hauptpunkten, wovon die Praxis ausgegangen ist. Der erste Hauptpunkt ist der, daß die Jugend mit der Bibel bekannt gemacht werde; wenigstens die evangelische Kirche wünscht, daß alle das geschriebene Wort gebrauchen können. Der zweite Hauptpunkt war der, daß die Jugend die Gesetze kennen lerne; diese Kenntnis setzt den Gebrauch der Buchstabenschrift voraus, ist aber immer ein rein Geschichtliches; denn jedes Gesetz ist ein Moment aus der Geschichte.

Was nun den Gebrauch der Bibel in der Schule betrifft, so ist darüber folgendes zu sagen. Zunächst das Alte Testament liegt sehr weit wohl von der Absicht, welche die evangelische Kirche beim Gebrauch der Bibel hat, entfernt. Auch ist schwer zu glauben, daß eine rechte Fertigkeit im Lesen durch Übungen in diesem Teile der Bibel erworben werden könne, weil so vieles vorkommt, was in unserer Sprache nicht gut wiedergegeben werden kann. In betreff des Neuen Testamentes ist freilich die unserer Kirche zum Grunde liegende Idee, daß es allen

solle bekannt sein. Aber wir wissen auch, wie schwer es ist, ohne eine Anleitung, die schon eine wissenschaftliche ist, dasselbe zu verstehen. Was kommt da anderes heraus, als daß der Jugend die heilige Schrift zum toten Buchstaben wird. Wenn man sagt, der Religionsunterricht müsse dann dies beleben, so kann doch dies gar nicht im Verhältnis stehen mit diesem Mechanismus; und schwerlich ist der Nachteil aufzuheben, der daraus notwendig hervorgeht, wenn Unverstandenes immerfort gelesen wird. Die Opposition gegen den Gebrauch der Bibel in der Schule zum Lesen ist nicht einem neoterischen Princip zuzuschreiben, sondern gerade die Ehrfurcht vor diesem Buche muß gegen diesen Gebrauch einnehmen. — Man hat in früherer Zeit an sogenannte Schulbibeln gedacht, Auszüge aus der heiligen Schrift für Schulen. Es kommt dabei freilich sehr viel an auf das Princip, aus welchem diese Auszüge bearbeitet sind. Es kann ein Einzelner dadurch das Volk für seine Ansicht gewinnen wollen gegen den Wunsch anderer; wie denn auch die derartigen Versuche gewöhnlich eine Opposition erregten und keinen Eingang fanden. Und allerdings ist es ein mißliches Unternehmen; es setzt von den verschiedensten Seiten Vorsicht voraus und erleichtert doch nicht den nachherigen Unterricht, der an den Gebrauch der Bibel angeknüpft wird. — Aber etwas anderes, in der Praxis weit verbreitet, sind zweckmäßig ausgewählte und behandelte biblische Geschichten, Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament. Diese sind sehr geeignet für den Standpunkt, auf welchem die Jugend jetzt stehen soll; sie geben eine wünschenswerte Bekanntschaft mit den Personen, so wie sie zum nachherigen Religionsunterrichte nötig ist.

Die Leseübungen sodann anzuknüpfen an ein populäres vaterländisches Geschichtsbuch, das steht ganz in Analogie mit dem Gebrauch jener biblischen Geschichten. Es wird dadurch auch dem Unterricht in der Geschichte, insoweit dieser der Volksschule eignet, vorgearbeitet. Eine Auswahl verschiedener Thatsachen, deren Darlegung das Verständnis der vaterländischen Zustände möglich macht und das Festhalten und Berichtigen dessen, was durch die Tradition zur Kenntnis kommt, erleichtert, ist sehr zu billigen und bietet ein Material dar, das im späteren Leben nicht wieder verschwindet. Daß ein zu diesem Zweck komponiertes Geschichtsbuch nicht in den engsten Grenzen des kleinsten Vaterlandes sich halten dürfe, versteht sich wohl von selbst.

Vorangehen muß diesen Übungen im Lesen die geistige Gymnastik, d. h. Übung, die sich auf das lebendige logische Verständnis der Sprache bezieht, damit der Verstand durch das lebendige Wort geübt und so das Verständnis des Geschriebenen eingeleitet werde. Zweckmäßige Bücher, die ihren Stoff aus dem Cyklus entnehmen, den wir oben für die geistige Gymnastik bezeichnet haben, sind deshalb zum

Grunde zu legen, um die Verstandesübungen fortzusetzen. Und nur in Verbindung mit diesem Material und sich anschließend an Leseübungen aus Büchern, welche die Verstandesbildung zu fördern geeignet sind, werden die Übungen im Lesen aus biblischen Geschichten und dem vaterländischen Geschichtsbuche ihren Zweck erfüllen. Es ist dies die einzig richtige Fortschreitung, die auf diesem Gebiete zu machen ist.

Auch in Bezug auf das Schreiben hat sich eine Praxis verbreitet, die nicht zu billigen ist, weil sie zum Mechanismus führt. Sagen wir, der Gebrauch der Buchstabenschrift zum Lesen verhält sich zum Gebrauch derselben zur eigentlichen Mitteilung, zum Schreiben, wie Receptivität und Spontaneität, so muß auch ein Zusammenhang sein zwischen diesen Übungen. Nun geht aber der Gebrauch der Schrift dem Volke nachher gewöhnlich verloren, außer insoweit das Geschäftsleben das Schreiben erfordert. Geschäftstradition gehört in das Familienleben, und es möchte sich auch kaum der Mühe verlohnen, eigene Übungen in der Schule zu diesem Behufe anzustellen. Allein gehen wir wieder zurück auf das Logische, was der Anweisung zum richtigen Gebrauch der Sprache auf dieser Stufe zum Grunde liegt, so darf doch die Receptivität dabei nicht allein sein; die Zöglinge sollen nicht allein auffassen, sondern auch producieren. An das logische Element schließt sich also das Schreiben eng an; es muß die Fähigkeit entwickelt werden, die einfachen Gedanken auf richtige Weise durch die Schrift zu fixieren; daran schließt sich auf das leichteste der Gebrauch des Schreibens im gewöhnlichen Leben an. Beginnt man mit Aufzeichnung einzelner kleiner Sätze, und schreitet man sodann fort gleichmäßig mit den Übungen im Lesen, stets Sorge tragend, daß zum richtigeren Verständnis des Gelesenen die Produktion Veranlassung gebe, dann hat man im Schreiben und Lesen einen Cyklus, der nichts ausschließt, was künftig lebendig bleibt.

Hebung der Volksschule.

Wir haben schon gesagt, daß es noch eine andere Form der Volksschule gebe, diejenige nämlich, welche einige Elemente der höheren Bildung in sich aufnimmt und dann auch wieder, namentlich mit Rücksicht auf diejenigen, welche aus höheren gebildeteren Kreisen in die Volksschule eintreten, manches schon als gelernt voraussetzt, im wesentlichen aber doch den Charakter der Volksschule beibehält. Diese Form kann man nicht als Hebung der eigentlichen Volksschule ansehen. Insofern die Rede sein soll von Unterrichtsgegenständen, die der höheren Bildungssphäre entstammen, würde es unrecht sein, diese hier zu anticipieren. Wir müssen davon später handeln, wenn wir den Kreis der höheren Bildung besprechen werden. Wir bemerken nur folgendes. Diese zwei Formen der Volksschule beruhen bei uns zum Teil auf dem Unterschiede zwischen

ländlicher und städtischer Lebensweise. Gehen wir aber davon aus, daß man diesen Unterschied mehr und mehr als einen verschwindenden ansehen muß, und daß die Gesetzgebung und der Gang der Gewerbe ihn aufhebt, so wird auch diese Duplicität verschwinden. Wenn aber nun diese beiden Formen in eine verschmolzen werden, so scheint dann ein Mittelglied zwischen Volksschule und höheren Bildungsanstalten zu fehlen und eine vollkommnere Sonderung, eine Steigerung des Gegensatzes einzutreten. Allein wenn die ländliche Volksschule mit der städtischen sich vereinigt, so geschieht dies nicht infolge der Herabstimmung der städtischen Bildung zu der ländlichen, sondern durch Heraufstimmung der letzteren, also durch eine Erweiterung; es ist ein allgemeineres Fortschreiten der Bildung. Ob und welche Gegenstände des höheren Unterrichtes dann in die Volksschule aufzunehmen seien, müssen die Umstände bestimmen. Die Hauptsache ist, daß die Erziehung ein gleichmachendes Princip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur insofern sie erhebend ist, die niedere Klasse der höheren nähernd. Ursprünglich ausgegangen sind wir von dem Unterschiede der regierenden und der regierten Klasse. Je weiter sich das Mitregieren herunter verbreitet, desto mehr müssen innerhalb desselben Abstufungen entstehen, so daß also nicht der Unterschied von dem geschichtlichen Standpunkt der Regierer festzuhalten ist, sondern der Unterschied zwischen dem Anteil an der Regierung, der lokal ist, und demjenigen, welcher sich auf ein größeres politisches Ganze erstreckt. Wenn nun die regierte Klasse herauf gebildet wird, so wird auch dieser Unterschied immer geringer werden, und es wird bei der Volksbildung darauf Rücksicht zu nehmen sein, daß Einzelne aus der Volksschule zu einer höheren Bildungsstufe übergehen werden.

Wenn nun die Volksschule ein so organisiertes Ganze ist, das einen so bestimmten Typus der Bildung hervorbringt und festhält, aber ganz und gar auf den Standpunkt des Regiertwerdens und der Mitwirkung zum gemeinsamen Wohl auf dem Wege der rein mechanischen Geschäftsführung berechnet; und wenn eine Hebung nicht augenblicklich sich bewerkstelligen läßt, so muß doch wenigstens ein Übergang aus der Volksschule in die höheren Bildungsstufen möglich sein. Wenn ein solcher Übergang nicht stattfinden kann, und die Volksschule ganz abgeschlossen ist, so liegt in der öffentlichen Erziehung ein die weitere Entwicklung hemmendes Princip, und es sollte doch ein förderndes sein. Auf das Geratewohl andere Elemente in diesen Kreis einzuführen und daran die Jugend zu versuchen, ist etwas sehr Bedenkliches. Je mehr das Volk in einem beschränkten Kreise lebt und rein in dem Zustande des Regiertwerdens, desto mehr beruht das Vertrauen auf der Gleichmäßigkeit der öffentlichen

Anstalten; jede Neuerung hebt für eine Zeit das Vertrauen auf, und nur eine wirklich zweckmäßige Neuerung könnte das entschuldigen. Aber auch die beste Neuerung ruft stets einen Zwischenzustand hervor, der etwas Revolutionäres an sich trägt; und eine bestimmte Zeit wird dann immer der Zukunft aufgeopfert: die Schule selbst verliert dadurch, wenn auch nur momentan.

Wir werden die Sache im größeren Zusammenhange betrachten müssen. Eine Form der Volksschule müssen wir als Grundform annehmen; und das sei die von uns aufgestellte. Viele Volksschulen entsprechen dem nicht, und es werden noch viele revolutionäre Zwischenzustände eintreten, ehe sie bis dahin gelangen. Aber auch diese Grundform darf nicht abgeschlossen sein und jede weitere Entwicklung hemmen. Es ist ein natürliches Sachverhältnis, eine Gleichheit des Exponenten zwischen dem Gange der Volksbildung überhaupt und dem Fortschritt der Erziehung. Es ist immer in der Volksentwicklung etwas Periodisches; sie geht längere Zeit einen gewissen regelmäßigen Gang, dann treten Entwicklungsknoten ein, und Neues gestaltet sich. Wie verhält sich zu dieser allgemeinen Lebensform das Bildungswesen, die Entwicklung der jüngeren Generation? So lange die Entwicklung des Volkes ihren ruhigen Gang geht, wird es nur als Ausnahme vorkommen, daß sich Einzelne aus der Volksjugend zu einer höheren Stellung qualificieren. Während eines solchen Zustandes muß man nur den Zusammenhang der Volksschule mit dem bürgerlichen Gesellschaftszustande so organisieren, daß jene Ausnahmen ihr Recht bekommen können; das ist noch keine veränderte Organisation der Grundform der Volksschule selber. Die Aufsicht über die Volksschule, natürlich zu handhaben von denen, die auf dem Standpunkt der höheren Bildung stehen, muß das Mittel geben, diejenigen, die sich dazu eignen, in höhere Bildungsanstalten zu versetzen. Wenn alle Entwicklung von dem Privatleben und von der Vereinigung der Kräfte Einzelner ausgeht, so muß ebenfalls der Schule ein Verein von Kräften zur Seite stehen, der den sich auszeichnenden Einzelnen den Übergang erleichtert; geht alle Entwicklung von der Regierung aus, so muß diese die geeigneten Maßregeln dazu treffen.

Gehen wir von der einen Grundform ab und betrachten wir die bei uns gewöhnliche doppelte Form, die ländliche und die städtische Volksschule, so finden wir einen großen Unterschied. In Beziehung auf die ländliche wird gar nicht daran gedacht, daß sich einzelne zur höheren Bildung Geeignete finden können, und es gehen infolgedessen oft, wenn nicht der Trieb so mächtig ist, daß er sich einen Weg bahnt, sehr ausgezeichnete Talente der menschlichen Gesellschaft verloren. Dagegen in den städtischen Volksschulen haben wir das Gegenteil, ein Hinzudrängen zu den höheren Bildungs-

anstalten, vermittelt durch die Elemente der höheren Bildungsstufen, welche man in die Volksschule aufgenommen hat. Hierin liegt viel Fehlerhaftes; die Begünstigung des Überganges auf diese Weise hat zur Folge, daß mittelmäßig ausgestattete, untaugliche Individuen sich in den höheren Bildungskreis eindrängen. In dem gegenwärtigen Zustande ist also ein Mißverhältnis: auf der einen Seite zu wenig Erleichterung, auf der anderen zu große Begünstigung, ohne daß ein richtiges gemeinsames Urteil zum Grunde liegt; oft sind bloß äußerliche persönliche Umstände entscheidend. Es wäre eine andere Behandlung des Gegenstandes und eine größere Ausgleichung sehr zu wünschen. Der Fehler liegt aber darin, daß man die städtischen Volksschulen und Gewerbeschulen schon an sich für etwas Höheres ansieht, und daß man glaubt in diese Schulen seien Gegenstände des höheren Unterrichts aufzunehmen, weil die städtischen Gewerbe einen ganz anderen Typus hätten. Irrtümliche Voraussetzung ist es nur, daß sich in den städtischen Anstalten eher einzelne zur höheren Bildung geeignete Individuen finden, als in der eigentlichen Volksschule. Dort läßt man sich oft durch den Schein verleiten und hier fehlen die geeigneten Mittel.

Wenn der Übergang aus der Volksschule in höhere Bildungsanstalten auf die richtige Weise ermöglicht wird, dann ist schon etwas wenigstens geschehen, daß auch die Volksschule der an die Erziehung überhaupt gestellten Forderung, die höhere geistige Entwicklung zu fördern, nachkommt. Diejenigen, die das Lehramt zu führen haben, müssen dann aber auch in dem richtigen Verhältnis zu dieser Aufgabe stehen. Es kommt darauf an, in Beziehung auf die

Beschaffenheit der Volksschullehrer das richtige Maß zu finden. Überall wo nur nicht ein Stillstand überhaupt eingetreten ist, sind die Ansichten hierüber in einem beständigen Schwanken, und dies hängt zusammen mit den unsicheren Vorstellungen über das Verhältnis derer, die das Lehramt führen, zu dem Gange der Entwicklung des Ganzen.

Auch der Volksschullehrer muß zunächst das Vermögen haben, den verschiedenen Grad der Entwicklungsfähigkeit der Einzelnen in der Masse richtig zu fassen und zu beurteilen, und sein Urteil muß die Relation haben, daß unterstützende Maßregeln herbeigeführt werden können. Wie eine solche Urteilsfähigkeit erworben werden könne, dafür giebt es keine bestimmte Formel; es ist Sache der Menschenkenntnis und diese kann nur als Produkt der Erfahrung durch den Umgang mit den Menschen selbst erlangt werden. Die Kenntnis auch anderer Klassen von Menschen, als auf die der Lehrer unmittelbar zu wirken hat, wird also vorausgesetzt, und der Lehrer muß demnach eine Lebens-

bahn durchlaufen haben, die ihn in vielseitige Berührung mit anderen Klassen gebracht hat.

Wenn nun das Bedürfnis eintreten kann, die Unterrichtsgegenstände in der Volksschule zu erweitern, so muß der Lehrer in der Volksschule auch so beschaffen sein, daß er eine solche Erweiterung bewirken kann; denn es wäre ein großer Übelstand, wenn bei jeder Erweiterung des Unterrichtes das gesamte Lehrerpersonal müßte verändert werden. Also das Wissen und die Lehrfähigkeit muß über den Cyklus dessen, was sie wirklich zu leisten haben, hinausgehen. Nimmt man dies nicht an, so bleibt nichts übrig als eine immer unmittelbare Wiederholung der Gegenstände, eine bloße Tradition; und es ließe sich nach dem obigen, daß die Stärkeren den Schwächeren helfen, denken, daß diejenigen, die den Schulkursus durchgemacht haben, auch gleich dann wieder anfangen könnten zu lehren. — Man hat nun gesagt: Je mehr die Lehrfähigkeit über den bestimmten Kreis hinausgeht, desto weniger werden die Lehrer mit dem beschränkten Kreise zufrieden sein, sondern sich nach einem höheren sehnen. Das ist das Dilemma, in dem man sich immer auf eine unbestimmte Weise hin und her bewegt hat. Rein praktisch betrachtet läßt sich nicht gerade behaupten, daß die Unzufriedenheit eine unmittelbare Folge dieses Mehrwissens sei. Man wird es aber natürlich finden, daß jeder seine Kräfte in der Welt geltend zu machen sucht; dies braucht jedoch nicht in dem amtlichen Berufe unmittelbar zu geschehen. Es kann ja auch jeder, dem dies gegeben ist, anderweitig seine höheren Kräfte und sein besseres Wissen bethätigen; nur darf dann freilich das Amt nicht alle Zeit in Anspruch nehmen. Je weniger aber das übrige Leben außer der Schule Befriedigung gewährt, je weniger die höheren Kräfte verwendet werden können in dem gemeinsamen Leben — und wo der Lehrer in der Volksschule nicht seine höheren Kräfte gebrauchen kann, da wird er sie auch nicht in dem nächsten Kreise außer der Schule anwenden können, denn beides schmilzt bei dem Volksschullehrer, der ganz im Volke lebt, zusammen —: desto mehr wird allerdings bei einem Überschuß von Kräften das Verlangen nach einem anderen Wirkungskreise entstehen. In einem solchen Fall wird man dann nicht darauf rechnen können, daß der Lehrer die höheren Fähigkeiten außer der Schule gebrauche, sondern dann ist die Notwendigkeit vorhanden auf die Volksschule zumeist einzuwirken. Je mehr man Ursache hat eine steigende Entwicklung vorauszusetzen, desto reger muß das Streben in der ganzen Generation, die den Fortschritt und das wirkliche Leben bildet, sein, und desto mehr Gelegenheit in den geselligen Verhältnissen ein höheres Maß von Kräften geltend zu machen. Der Volksschullehrer muß daher der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber

auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist; es ist nicht nötig, daß er einem anderen Kreise angehöre. Der Überschuß seiner Kräfte ist es gerade, den der Volksschullehrer in seiner Gewalt haben muß, damit er das Fortschreitungsmaß einer Generation übersehen und die Fortschreitung fördern kann. Je weniger das Volk entwickelt ist, desto weniger braucht es auch der Volkslehrer zu sein; nur muß er, da doch die jüngere Generation weiter sich entwickelt als die ältere, soviel mehr haben als das Fortschreitungsmaß einer Generation ist. Wenn man diesen Maßstab annimmt, dann werden sich freilich die Forderungen an den Lehrer steigern, je mehr sich das geistige Leben im Volke steigert. Aber dann werden sich auch leichter in dem Volke selbst solche Individuen finden, die das leisten werden, was zu leisten ist.

Dies führt uns nun auf die entscheidende Frage,

Bedarf es besonderer Anstalten zur Bildung der Volksschullehrer und wie müssen sie beschaffen sein.

Natürlich läßt sich diese Frage hier nur im allgemeinen beantworten.

Man kann solche Anstalten entbehren, aber nur unter der Voraussetzung eines relativ ruhigen, gleichmäßigen Zustandes der Bildung und des ganzen Volkslebens, und wenn eine Fortschreitung nicht zu erwarten steht. Es kommt nämlich in Beziehung auf das Lehrergeschäft auf zweierlei an, daß der Lehrer dasjenige inne habe, was er in der Jugend erwecken soll, und daß er fähig sei auf die Jugend zu wirken. Das erste kann man, zumal wenn die Volksschule auf die ersten Elemente beschränkt ist, in der erwachsenen Generation bei jedem, welcher nicht hinter der Masse zurückgeblieben ist, voraussetzen; dazu bedarf es keiner besonderen Anstalten. Und auch die Fähigkeit auf die Jugend zu wirken müssen doch alle Eltern haben, und diese werden dazu nicht besonders gebildet, denn es ist dies nichts anderes als eine bestimmte Form der allgemeinen menschlichen Gemeinschaft, sich von selbst im Kreise der Familie entwickelnd. Zwischen der Familie und der Schule ist nur der Unterschied, daß in dieser eine größere Masse und eine strengere Ordnung ist; und dies wiederum erleichtert eigentlich das Geschäft, insofern die Ordnung und bestimmte Regelmäßigkeit in der Schule bequemer zu handhaben ist, als im Hause, und die Gemeinschaft ein belebendes Princip hineinbringt. Es ist also nicht unbedingt nötig, daß jemand, der Volkslehrer werden will, besonders unterrichtet wird. Besondere Bildungsanstalten können ersetzt werden durch kluge Auswahl der Individuen. Es hat auch Zeiten gegeben, wo dergleichen Anstalten gar nicht waren. Man kann nicht sagen, daß das Volk in diesen Zeiten rückwärts gegangen wäre; aber schnellere Entwicklungen waren weder vorauszusehen noch traten sie wirklich ein.

Der beste Zustand ist es nicht, wenn vorbereitende Anstalten fehlen, nur zu entschuldigen durch Mangel an Mitteln und Impulsen.

Notwendig werden besondere Bildungsanstalten, wenn eine bedeutende Fortschreitung in der Entwicklung eintritt; denn es ist dann eine größere Differenz zwischen denen in der älteren Generation, welche leiten, und der Totalmasse; so ist auch die Auswahl geringer, und es entsteht leicht ein Mangel an geeigneten Individuen, dem vorgebeugt werden muß; diese Fürsorge liegt jenen Anstalten zum Grunde. Daß sie jetzt bestehen und daß man für ihre Erhaltung Sorge trägt, müssen wir als ein gutes Zeichen ansehen, nämlich eines rascheren Entwicklungsganges.

Wenn wir nun in Beziehung auf die Beschaffenheit der Vorbereitungsanstalten für Volkslehrer die Maxime aufstellen, daß sie nicht die Lehrer auf eine solche Weise ausbilden mögen, daß diesen bei Ausübung ihres Geschäfts ein Stachel bleibt, weil sie die erworbenen Kenntnisse nicht verwenden können, so wollen wir damit nicht denen zustimmen, welche den Fortschritt hemmen wollen. Wir behaupten nur, daß nur die Ausbildung auf diejenigen Gegenstände zu richten sei, welche in dem natürlichen Gange der Fortentwicklung liegen. Gehen wir auf die verschiedenen Unterrichtsgegenstände der Volksschule zurück, so ist nicht zu bezweifeln, daß sie auf andere Weise behandelt werden müssen als da, wo es auf eigentliche wissenschaftliche Erkenntnis abgesehen ist. Wir haben z. B. Arithmetik und Geometrie auch in die Volksschule hineingezogen, aber natürlich nicht so, daß wir mit dem Begriff der diskreten Größen, der Buchstabenrechnung und Analysis anfangen; es wäre dies die wissenschaftliche Art. Wenn auch der Volksschullehrer zur Entwicklung beitragen soll, so ist doch nicht nötig, daß er die wissenschaftlichen Principien, die Wissenschaft im eigentlichen Sinn inne habe; dies liegt gar nicht in dem Bedürfnis, aus welchem wir die besonderen Bildungsanstalten hergeleitet haben, und die Konstruktion der Volksschule setzt dies auch in keiner Weise voraus. Ebenso haben wir Naturkunde und Sprachunterricht aufgenommen; weder jene noch dieser ist von dem Volkslehrer von wissenschaftlichen Principien aus zu lernen und zu lehren.

Es liegt also nicht in dem Berufe der Bildungsanstalten für Volkslehrer, daß sie die Wissenschaft mitteilen. Sobald jemand die Wissenschaft in sich aufgenommen hat, so ist es dem ganzen Zustande der Gesellschaft unangemessen, wenn er hernach in solchen Kreisen von Beschäftigungen bleiben soll. Wenn dennoch hie und da der Versuch gemacht ist auch die Volkslehrer in die Wissenschaft einzuführen, so beruhte dies entweder auf einem Mißverständnis oder, was häufiger ist, es lag die Eitelkeit derjenigen zum Grunde, welche die Vorbereitungsanstalten leiten: man will mit solchen Lehrern glänzen.

Man könnte einwenden, es sei diese Maxime, die Wissenschaft den Volkslehrern vorzuenthalten, doch nur eine die Entwicklung hemmende; jedem Menschen müsse man soviel geben, als er auffassen könne, und es würde der Volksschule nichts schaden, wenn die Lehrer die Wissenschaft, die inneren Gründe der Dinge, in sich hätten. Ich sage, schaden würde es der Schule und den Lehrern nicht; schaden würde es auch dem Bauer nicht. Aber dann müßte auch der ganze gesellige Zustand so verändert werden, daß nicht die offenbarsten Mißverhältnisse entstehen. Wenn erst von oben herunter durch die verschiedenen Stufen die wissenschaftliche Bildung vorbereitet ist, dann möge sie auch zu dem Volkslehrer und Bauer kommen. Das Mißverständnis ist dieses, daß man sich den Lehrerstand zu sehr als eine besondere Klasse denkt und das Lehren immer auf die ersten Principien zurückführt. Dies ist aber falsch; denn man müßte den Grundsatz aufstellen, der sei ein schlechter Lehrer, der nicht die innersten Gründe von dem inne habe, was er lehre. Es ist dies eine gar nicht der Sache entsprechende Ansicht. Das Lehren ist nur Erweiterung und bestimmte Gestaltung der Mitteilung, eine besondere Art des Mitteilens, und dies ist etwas ganz Allgemeines. Das Wissen der innersten Gründe geht hervor aus einer Beschäftigung mit den Principien; bezieht es sich auf die Principien, so ist das Verkehr mit diesen die Hauptsache, und nicht das Lehren; dies ist nicht der wesentliche Ausdruck des Verkehrs mit den Principien, sonst würde folgen, daß niemand sich wissenschaftlich beschäftigen könne ohne zugleich zu lehren. Die wissenschaftliche Richtung und Bildung ist etwas für sich, aber auch dasjenige, was man nicht allen Menschen geben darf, ehe nicht vorbereitet und entwickelt ist, was zum Verständnis der Wissenschaft und zum Leben in ihr notwendig ist. Das Lehren dagegen muß beständig und überall da sein, aber nach Maßgabe dessen, was Mitteilbares in einem bestimmten Kreise ist.

Hier würden also die Ansichten so auseinandergehen. Nach der einen müßte man sagen: Es giebt eine bestimmte Auswahl des menschlichen Geschlechts in jedem Volke, die dazu berufen ist, die wissenschaftliche Erkenntnis zu haben, aber auch zugleich zu lehren; nach der anderen: Es giebt in jeder Masse sich relativ von einander sondernde Abteilungen, die zugleich bestimmte Stufen der geistigen Bildung darstellen, innerhalb jeder ist eine Tradition, eine Mitteilung, diese soll durch die Lehrer geleitet werden. Das Lehren beruht also nur auf der zweckmäßigen Mitteilung dessen, was für jeden Kreis geeignet ist; wo in einer Abteilung der bürgerlichen Gesellschaft die Wissenschaft nicht lebendig ist, da ist auch die Hauptsache die klarere Mitteilung der Erkenntnis, welche nur dunkel die Masse durchdringt. Lehrer in jedem Kreise ist derjenige, der alles das, was in der Masse jedes Kreises ist, nicht nur auf

vollkommnere Weise, in höherem Grade weiß, sondern in dem zugleich das Princip der Mitteilung liegt. Die Geschicklichkeit der Mitteilung ist eine besondere Gabe, sie ist nicht gebunden an den Besitz der obersten Principien der einzelnen Fächer, wie es denn auch viele giebt, welchen die wissenschaftliche Bildung nicht abzusprechen ist, von denen man aber sagen muß, sie können es nicht von sich geben.

Fassen wir nun zusammen, worauf die Vorbereitungsanstalten für die Volkslehrer ihre Sorgfalt richten müssen, so ist es dieses: Nicht daß sie die Lehrer in das wissenschaftliche Gebiet hineinführen und in die Wissenschaft einweihen, wohl aber, daß die Lehrer das übersehen können, was auch bei der möglich höchsten Erweiterung in der Volksschule vorkommt, und daß sie die Lehrfertigkeit sich erwerben.

Es ist nun noch zu berücksichtigen

Der Termin, an welchem die Jugend aus der Volksschule entlassen wird.

Wir haben schon gesagt, daß das Ende der Schulbildung für die Volksjugend und der Übergang in die Geschäftsbildung zusammenfallen. Je früher nun die Jugend aus der Schule genommen wird, desto weniger ist wohl an die Erweiterung des Kreises des Volksunterrichtes zu denken. Unter uns ist in den meisten Verhältnissen der Termin zu früh angesetzt, eine Verlängerung der Schulzeit wäre für die Volksschule zu wünschen, schon um deswillen, damit alle Gegenstände des Unterrichtes, welche in den Cyklus der Volksschule aufzunehmen sind, wenn sie ihrem Zweck entsprechen soll, absolviert werden können. Es steht aber nicht zu erwarten, daß der gehörige Zeitraum wird abgesteckt werden, wenn nicht bestimmte Gesetze vom Staat ausgehend oder der allgemeine Wille der Eltern, also eine bessere Sitte, eine Änderung herbeiführen. Da aber die Entlassung aus der Volksschule zum Teil wenigstens in vielen Ländern damit zusammenhängt, daß die Jugend auch in Beziehung auf das, was in kirchlicher Hinsicht gefordert wird, dem Unterricht entwachsen sei, so kann die Kirche hier der Schule sehr zu Hilfe kommen, oder der Staat beiden.

Nach dem Austritt aus der Volksschule ist die Erziehung überhaupt noch nicht beendet, sie geht wieder über in die Familie; aber es tritt nun überwiegend das eigentlich Technische der Geschäftsbildung ein; mit diesem haben wir es hier nicht zu thun, es geht über die zweite Periode hinaus und fällt der dritten anheim. Die Theorie der Erziehung kann aber überhaupt auf dieses Technische, das rein in das mechanische Geschäftsleben hineinfällt, nicht Rücksicht nehmen.

Wie verhält sich in derselben Periode der Bildung die Jugend, die nicht zur eigentlichen Volksmasse gehört?

Auf der einen Seite muß die Fortschreitung überall ein und dieselbe sein, insofern sie sich an dieselbe frühere geistige Entwicklung anschließt; auf der anderen Seite, weil das Ende ein verschiedenes ist, indem nämlich nicht bei allen auf den Cyklus der Schulbildung die Bildung für mechanische Geschäfte, sondern teils höhere Geschäftsbildung, teils höhere wissenschaftliche Ausbildung folgt: so möchte das doch schon auf diese Periode eine Rückwirkung haben. Wenn wir alles zusammenfassen, so werden wir allerdings festhalten müssen, daß sich nichts anderes, als was wir mit Beziehung auf die Volksschule entwickelt haben, unmittelbar an die erste elementarische Bildung anschließen kann, daß aber doch, da teils für die Jugend der höheren Stände schon in der Familie einiges absolviert ist, z. B. das Lesen, teils das Ende manches andere erheischt, diejenigen Anstalten, welche nicht auf die Volksjugend allein berechnet sind, noch andere Elemente werden aufnehmen müssen.

Jedoch bietet sich uns ein noch wesentlicherer Unterschied dar, der noch tiefer in die Sache selbst hineinführt. Wir gehen auf die obige allgemeine Einteilung der Bestimmung der Jugend zurück; die einen gehen in ihrem späteren Leben in die Region der Leitenden über, die anderen sind und bleiben überwiegend Geleitete. Wenn nun letztere in der Volksschule gebildet werden, erstere in den höheren Anstalten; und wenn wir demnach die Bildung der Jugend, welche Anteil an dem Regieren erhalten wird, im Fortgange unserer Untersuchung in das Auge zu fassen haben, so ist doch nicht nur das Regieren selbst ein verschiedenes und enthält eine Menge von Stufen, sondern die von uns noch zu berücksichtigende Masse ist auch zu groß, als daß für sie die Bildung eine gleiche sein könnte. Wir sondern aus, als den letzten Ausschuß aus dem Ganzen, die auf dem höchsten geschichtlichen Standpunkt stehen durch die Mitteilung der Wissenschaft und im Besitz der leitenden Principien sind. Zwischen diesen und den durch die Volksschule gebildeten Ackers- und Gewerbsleuten liegt noch eine bedeutende Masse in der Mitte. Nämlich abgesehen von dem eigentlichen Regieren, giebt es eine große Klasse, die einen bedeutenden Einfluß auf eine große Zahl anderer Menschen ausübt, dadurch vorzüglich, daß sie zwar Geschäfte und Gewerbe, aber in größerem Stil und mit größerem Aufwand von Kräften treibt und viele mechanische Arbeiter beschäftigt und beaufsichtigt, also ein Regiment zu führen hat. Es ruht dies nun freilich bloß auf dem Boden eines in das Große getriebenen Gewerbes und scheint

nur Gewerbsbildung notwendig zu machen, allein mit dem Handel verbunden bietet ein solches Geschäftsleben Anknüpfungspunkte an die außerhalb eines Staates liegenden Verhältnisse dar, und dadurch werden allerdings auch andere Bildungselemente erfordert. Es läßt sich auch schwer durchführen, wenn ein solcher Einfluß, wie der eines Fabrikherrn auf seine Arbeiter, nicht auf der Differenz der Bildung beruht; denn bloße Anhängigkeit von Privatverhältnissen kann nicht auf eine ruhige und heitere Weise ertragen werden; es wird immer Zwang oder Willkür sich geltend machen, wenn nicht ein Unterschied der Bildung das ganze Verhältnis auf eine natürliche Weise gestaltet.

Wenn nun jene, die auf dem höchsten geschichtlichen Standpunkt stehen, eine nähere Beziehung zur Wissenschaft haben, und diese, die im Gewerbsleben regieren, eine nähere Beziehung zum praktischen Handeln, so eignet jenen eine größere formale, diesen eine größere materiale Bildung. Die höhere formale Bildung soll in den Bildungsanstalten gepflegt werden, die im Boden der Wissenschaft wurzeln; in der Mitte zwischen diesen und der Volksschule liegt dann das, was wir

II. Die Bürgerschule

im höheren Sinne des Wortes nennen.

Wir haben zuerst die bestimmte Grenze zwischen diesen drei Schulen zu bezeichnen.

Liegt es nun wohl in der Natur der Sache, daß bis zu einem gewissen Zeitpunkt die Jugend, die für die Bürgerschule bestimmt ist, denselben Gang geht wie die Volksjugend? und nach der andern Seite hin, soll aus dieser mittleren Sphäre die Wissenschaft ganz ausgeschlossen werden?

Sie sehen, daß sich hier nicht auf dem Wege der reinen Theorie fortgehen läßt, sondern man muß Rücksicht nehmen auf eine bestimmte Bildungsstufe und auf einen vorhandenen Typus des Erziehungsgeschäftes. Diejenigen, deren natürlicher Ort diese Bildungssphäre in der Bürgerschule ist, durchlaufen allerdings einen größeren Kreis und eine längere Periode in der Gemeinschaft der Schulbildung, als die Volksjugend; dann aber beginnt ihre technische Bildung, indem sie in einen bestimmten Zweig des Handels oder der Gewerbe eintreten. Diejenigen dagegen, denen wir eine wissenschaftliche Bildung zuschreiben, durchlaufen nicht nur einen noch größeren Kreis und eine noch längere Zeit in der Gemeinschaft der Schulbildung, sondern ehe sie in das öffentliche Leben übergehen, steht ihnen noch die Bildung auf der Universität bevor, und danach gehen sie in den bestimmten Geschäftskreis über, welcher ihnen eine leitende Stellung eröffnet. Nun aber hängen die Kenntnisse, die diejenigen erworben haben

müssen, die in das höhere Gewerbsleben übergehen, mit der Wissenschaft zusammen, mit der Naturwissenschaft auf der einen Seite, mit der Sprachwissenschaft auf der anderen Seite, letzteres namentlich wegen des außerhalb des einen Staates liegenden Verkehrs. Es ist möglich, daß sie sich die notwendigen Kenntnisse auf empirischem Wege aneignen. Man kann Sprachen durch Übung lernen, wie die Muttersprache; man kann Kenntnis von allem Material und von allen Prozessen, welche in den verschiedenen Gewerben vorkommen, haben, ohne daß die Naturwissenschaft im eigentlichen Sinne zum Grunde liegt. Es kann also die Bildung der Bürgerschule als eine Erweiterung oder Veränderung des Charakters dessen, was ganz fragmentarisch in der Volksschule gelehrt wird, angesehen werden; es können also die obigen Fragen nur bedingt beantwortet werden. Je leichter es ist, aus der mittleren Klasse in die höchste überzugehen, und mit dem thätigen Geschäftsleben die Geschäfte zu verbinden, die zum Regieren der Gesellschaft im großen gehören, desto wünschenswerter wird es sein, daß auch dieser Teil der Jugend, der zunächst für das höhere Gewerbsleben bestimmt ist, in den Besitz aller leitenden Principien gesetzt werde. Wenn aber die in der Bürgerschule Gebildeten als Staatsbürger nicht an der Leitung der Kommune teilnehmen, so wird es weniger notwendig und lobenswert, sie in das eigentlich wissenschaftliche Gebiet einzuführen, weil unter solchen Umständen ein Mißverhältnis entstände zwischen der Vorbereitungszeit und ihrem späteren Leben.

Dazu kommt noch eine andere Betrachtung. Je mehr für notwendig und unerläßlich im Staate gehalten wird, daß alle, welche an dem Regieren teilnehmen wollen, wenigstens der Form nach die wissenschaftliche Laufbahn durchmachen, um so notwendiger wäre es, insofern auch die Gewerbetreibenden an der Leitung Anteil haben können, auch diesen die wissenschaftlichen Principien mitzuteilen, damit sie ohne Schwierigkeit in die leitende Klasse übergehen können.

Die Organisation der Bürgerschule und ihre Abgrenzung in Beziehung auf die Volksschule und Gelehrtenschule ist also von politischen Verhältnissen abhängig.

Im allgemeinen läßt sich nur soviel sagen: Je mehr auf der einen Seite eine Unangemessenheit stattfindet zwischen der Form und dem ganzen Zuschnitt der Bildung und dem, was im eigentlichen Leben vorkommt, desto mehr wird sich Totes im Leben finden; je mehr andrerseits ein eigentümlicher Typus, nur den bestehenden Bedürfnissen angemessen, streng festgehalten wird in den verschiedenen Formen, desto mehr wird die Erweiterung der bürgerlichen Verhältnisse und die Annäherung der verschiedenen Klassen der Bürger erschwert.

Dies sind negative allgemeine Forderungen, bei denen man davon ausgeht, daß man nicht darf immer nur auf den gegebenen

Zustand Rücksicht nehmen, sondern auch weiter vor sich auf die möglichen Veränderungen der Zustände zu sehen hat. Wir stehen im ganzen nördlichen Deutschland auf einem solchen Punkt der Änderung, und da ist es notwendig zum klaren Bewußtsein der Principien zu gelangen.

Bisher sind bei uns die Principien der historischen Bildung, d. h. vorzugsweise die Kenntnis der alten Sprachen, in einer solchen Allgemeinheit betrieben worden, daß sie selbst zum Teil bis in die Volksschule, die städtische nämlich, hineingedrungen sind. Dagegen ist die Naturkenntnis, die den Gewerben zum Grunde liegt, ausgeschlossen und in das Gebiet der technischen Bildung innerhalb der einzelnen Gewerbe selbst verwiesen worden.

Was ist daraus entstanden? Ein zwiefacher Nachteil. Einmal. Der Unterrichtsstoff ist zum Teil hernach für die Jugend ein Totes geworden. Man hat zwar gesagt, der Unterricht in den alten Sprachen sei vorgezogen wegen der größeren formalen Kraft; die auf diesem Grunde beruhende geistige Entwicklung sei eine bleibende, wenn auch der Stoff späterhin im Leben nicht mehr gebraucht würde. Dies Princip hat man jedoch erst untergelegt, und auch dann nicht konsequent danach gehandelt. Wir haben dagegen schon den Kanon geltend gemacht, daß man keinen Stoff der Bildung zum Grunde legen dürfe, der hernach im Leben wieder ganz und gar verschwindet. — Zweitens. Eine niedrige Entwicklungsstufe der Gewerbe war die natürliche Folge der unangemessenen Schulbildung. Wenn an der formalen Bildung in den Schulen diejenigen Gegenstände, mit denen die Jugend nach der Schule beschäftigt wird, gar keinen Teil haben, so müssen ihnen die zu den Gewerben notwendigen Kenntnisse rein empirisch, ganz ohne Zusammenhang mit der allgemeinen, wenn auch nur praktischen Einsicht in die Natur der Dinge, vollkommen vereinzelt, von denjenigen mitgeteilt werden, die an der allgemeinen Bildung keinen Teil nehmen. Es ist dann eine Geschäftstradition im Kreise der mechanischen Arbeiter.

Und was lag dieser Methode zum Grunde? Sie hat bei uns wenigstens neue Befestigung bekommen durch die Reformation. Es ist ein in den evangelischen Ländern besonders fest gewordener Typus, dem dies zum Grunde lag, daß man dasjenige als allgemeine menschliche Bildung aufstellen wollte, woraus die Reformation ihren ersten Ursprung genommen hat. Auf der anderen Seite war eine große Sorglosigkeit in Beziehung auf die materielle Entwicklung des Volkes hinsichtlich der Gewerbe der zweite Grund, eine Bewußtlosigkeit in der Gesamtaufgabe der pädagogischen Thätigkeit, zusammenhängend mit dem niedergedrückten Zustand, in welchem infolge politischer Verhältnisse die Gewerbetreibenden sich noch befanden. Es blieb ganz dem Zufall überlassen, ob es geschähe oder nicht,

daß sich ein umfassenderes Gewerbsleben, eine höhere Gewerbsthätigkeit von dem bloß mechanischen Gewerbsleben aus entwickeln würde. Als sich neue Kräfte entwickelten, führte man sie nicht alsbald in die Bahn einer gesunden pädagogischen Entwicklung, und das bloß mechanische in den engsten Grenzen umschlossene Gewerbstreiben war ohne Interesse für diejenigen, die im Besitz der leitenden Principien waren.

Der Zustand ist also ein unvollkommener; die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus. Dasjenige, woraus zunächst diese Art der Bildung hervorgegangen war, ist offenbare in Unhaltbares und Ungenügendes, und was Veranlassung zu ihrer Verbreitung gab, ein Unzulässiges und Schädliches gewesen. Andere Gründe sind erst später untergelegt worden, und auch der Grund, daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich nicht in der Erfahrung bewährt. Eine Veränderung des Bildungstypus ist in jeder Weise indiciert.

Zur Begründung dieses Urteils fügen wir dieses hinzu. Was kann wohl dadurch gewonnen werden, wenn die eine oder die andere der alten Sprachen in den niederen sogenannten lateinischen Schulen getrieben wird? Man bringt es gewöhnlich doch nur bis zur Einübung der grammatischen Elemente. Der Erfolg davon ist ein sehr geringer; das Materiale anzuwenden giebt es hernach keine Gelegenheit. In formaler Beziehung wäre der Nutzen die Kenntnis des Baues der Sprache, des Zusammenhanges des Grammatischen und Logischen. Freilich ist dies der Grund aller formalen Bildung; wenn man aber Rechenschaft geben sollte, weshalb in dieser Rücksicht eine alte Sprache vor der Muttersprache den Vorzug habe, so möchte man diese wohl schuldig bleiben. Man kann sagen, eine Sprache, welche so der Typus vieler anderen geworden ist wie die griechische, oder so leicht in ihren Grundsätzen zu übersehen wie die lateinische, müsse freilich einen Vorzug haben vor einer solchen, die wie die unsrige zwiefachen Ursprungs ist, deren Gesetze also schwer zu durchschauen sind. Ob aber bei dem Umfange, in welchem diese Sprachen in jenen Schulen getrieben werden, der mögliche Nutzen gezogen werden kann, das steht sehr dahin. Die innere Verschiedenheit des Sprachbaues, der Einfluß derselben auf die Präcision des Ausdruckes, nehmen die Schüler erst wahr bei einer großen Tüchtigkeit im Gebrauch der Sprache selbst, bei der Vergleichung und Übertragung in andere Sprachen. Dahin gelangt man nicht, wo die Sprachen ein Beiwerk sind. In den mittleren Schulen möge man die lateinische Sprache hinweglassen, dagegen die Muttersprache ernstlicher treiben und damit die Mathematik verbinden, dann wird man hinsichtlich der formalen Bildung mehr erreichen, als bisher möglich war.

Indessen ist noch eine andere Betrachtung hieher zu ziehen. Wir gingen von dem Grundsatz aus, daß es einen angestammten potentiellen Unterschied in Beziehung auf die Entwicklung nicht gebe. Wenn man nun festhalten muß, daß die Kenntnis der alten Sprachen die Basis der wissenschaftlichen Bildung ist, aber auch aus der Masse Individuen sich zu dieser Entwicklungsstufe hinaufschwingen können, so scheint auch der mittleren Klasse besonders dieses Mittel, woran sich die Liebe zu den Wissenschaften offenbaren kann, vorgehalten werden zu müssen. Fehlt dieser Leiter, so möchte sich wohl die Qualifikation gar nicht oder doch zu spät zu erkennen geben. Hierin ist etwas Wahres. Allein es muß doch immer Zweck und Mittel im Verhältnis stehen; es ist immer ein Opfer, das die Menge den Einzelnen darbringt, wenn um der wenigen willen viele die Zeit verlieren mit Dingen, die für sie fruchtlos sind; und dabei sind auch diese wenigen nur hypothetisch vorhanden. Sodann ist doch die eigentliche gelehrte Bildung nicht bloß die Sprachbildung, sondern die höhere intelligente überhaupt; es kann und wird aber ein ausgezeichnetes Talent an der Muttersprache einen ebenso sicheren Leiter haben wie an den alten.

Es ist demnach die Richtung, die man gegenwärtig verfolgt, für diejenigen, die nicht die höhere wissenschaftliche geschichtliche Bildung sich anzueignen Beruf fühlen, sondern zu den höheren Gewerben sich vorbereiten, nicht die Elemente der alten Sprachen, sondern die Muttersprache und die Mathematik mit Inbegriff alles Physikalischen zum Fundament der Bildung zu legen, nur zu loben.

Das Gesamtgebiet des Unterrichts in der Bürgerschule

betrachten wir zuerst in seinem Verhältnis zur Volksschule und zu den wissenschaftlichen Schulen, zweitens in seiner Beziehung auf die Bestimmung, auf das Ziel, das wir uns für die mittlere Klasse vorgezeichnet haben und drittens geben wir eine Charakteristik der einzelnen Unterrichtsgegenstände in Beziehung auf den durch das Verhältnis zu den anderen Bildungsanstalten und die eigentümliche Bestimmung der Bürgerschule bedingten Umfang und Verlauf.

Das Gesamtgebiet des Unterrichts in der Bürgerschule in seinem Verhältnis zu den anderen Bildungsanstalten im allgemeinen betrachtet.

Wenn ein bestimmter Unterschied zwischen dieser Klasse und der höheren wissenschaftlichen sein soll, so muß der Unterricht mehr an die Art, wie er in der Volksschule behandelt wird, angeknüpft werden, weniger auf die ersten Principien der Wissenschaft zurückgehen.

Wir unterscheiden die beiden Hauptgebiete des Unterrichtes, das formale und das materiale.

Das Gebiet der formalen Unterrichtsgegenstände.

Der Sprachunterricht. In der Sprache sind die allgemeinen Principien die logischen; alle Sprachdifferenzen entwickeln sich aus den Verknüpfungsprincipien, vermöge deren die Gedanken entstehen. Das Zurückgehen auf diese ist noch nicht ein Zurückgehen auf die ersten Principien, wie es der wissenschaftlichen Bildung geziemt, bei der das eigne Denken selbst auf den höheren metaphysischen Zusammenhang zurückgeführt und dadurch begreiflich gemacht werden soll. Dies eigentlich Wissenschaftliche bleibt auch im Sprachunterricht ausgeschlossen; aber den genauen Zusammenhang des Grammatischen und Logischen müssen wir freilich immer im Auge behalten, wie wir dies schon für die Volksschule postulierten. Es würde in der Bürgerschule nur auf eine Erweiterung des Sprachunterrichts in der Volksschule ankommen.

Der mathematische Unterricht.*) Die Geometrie und die Arithmetik haben wir schon der Volksschule vindiciert als Formenlehre und Zahlenlehre. Die Bürgerschule würde diese Gegenstände aufzunehmen und zu erweitern haben, ohne sich in die Konstruktion der rein wissenschaftlichen Principien einzulassen. — Die Geometrie ist als Raumlehre zur Sinnes- und Verstandesbildung vorzüglich geeignet. In der eigentlich wissenschaftlichen Mathematik erscheint sie als ein unendlich Kleines und ist aus ganz anderen Gesichtspunkten aufzufassen. Die höhere Mathematik hat es zu thun mit dem Unendlichen der Welt, mit den Weltlinien, mit dem Krummen in allen seinen Modifikationen, dies kann nur aus dem Gesetz der Bewegung begriffen werden, das Linearische und Dynamische fällt hier in Eines zusammen, das Geradlinige erscheint nur als Hilfslinie. Die Wissenschaft in ihrer höheren Bedeutung eignet auch in Beziehung auf Mathematik nicht der Bürgerschule, wenngleich auch in ihr wie in den höheren Schulen das Geometrische in wissenschaftlicher Form gelehrt werden kann. Dies läßt sich leisten, wenn

---

*) Vorles. 1820/21. Was die Geometrie betrifft, so ist hier der Hauptpunkt, daß bei aller Gewißheit des Einzelnen doch im ganzen eine große Unklarheit bei dem gewöhnlichen Verfahren herrscht; daher erregt auch die Gewißheit des Einzelnen kein Interesse. Es ist auffallend, daß so wenige die Geometrie lieben. Dies kommt daher, weil man nicht die Fortschreitung von einem Satz zum anderen mit derselben Klarheit sieht, wie freilich in der Zurückführung bei den Beweisen nachher geschieht. Indem das Theorem oder Problem selbst aufgestellt wird, so sieht der Schüler nicht, wohin er eilt, noch woher er kommt. Hier ist eine Methode nötig, die alles in einer größeren Stetigkeit zeigt. Worauf kommt es aber bei der Geometrie an? Auf die verschiedenen Arten den Raum zu begrenzen, und dann auf die Reduktion dieser Arten aufeinander. Alles, wohin man durch eine Konstruktion kommen kann, muß schon in der Konstruktion selbst liegen.

man auch nur an den Anschauungsunterricht in der Volksschule anknüpfend die Raumanschauungen klassificiert und auf ihre Elemente zurückführt. — Die Arithmetik betreffend, wenn wir das Verfahren mit der Zahl mit der Buchstabenrechnung vergleichen, so erscheint diese als Abkürzung und faßt eine Menge von konkreten Fällen unter eine allgemeine Formel zusammen; das ist aber etwas ganz anderes als von der diskreten Größe ausgehen und die Verallgemeinerung bis zum Absoluten steigern: so gestaltet sich die Behandlung rein wissenschaftlich als Analysis. Ohne bis zu diesem wissenschaftlichen Standpunkt im Unterricht hinaufzusteigen, was auch einen ganz anderen Gang voraussetzen würde, kann man doch die Abkürzung und Verallgemeinerung der Rechnung mit Zahlen in einem solchen Umfange auf der mittleren Bildungsstufe einüben, daß jeder in der Praxis vorkommende Fall auf diesem Wege gelöst werden kann. Von dem Standpunkt der Volksschule aus wird schon diese Unterrichtsweise als eine wissenschaftliche erscheinen, nicht aber vom Standpunkt der höheren Mathematik.

Wenn nun der Sprachunterricht auf die von uns angedeutete Weise sich zwar an die Art des Unterrichts in der Volksschule anschließend aber erweitert fortgesetzt wird, so daß man größere Gedankenkombinationen ausführen läßt, und das Vermögen das Unrichtige in einem zusammenhangenden Gedankengange zu erkennen übt, also logische und grammatische Kritik; und wenn der Unterricht in der Mathematik gleichmäßig erweitert wird: so haben wir solche Unterrichtsgegenstände, daß das wissenschaftliche Talent auch ohne das Medium der alten Sprachen sich manifestieren kann. Wir gewinnen nicht nur, wenn die alten Sprachen von der mittleren Bildungsstufe ausgeschlossen werden, mehr Raum für die genannten Gegenstände und die eigentlichen Realien, sondern wir haben dann auch sichere Prüfungsmittel eines Talents. Es giebt nämlich zwei verschiedene höhere Talente, das eine mehr beruhend auf dem Metaphysischen, das andere auf dem Mathematischen; dieses überwiegend der Naturwissenschaft sich zuneigend, jenes der ethischen Wissenschaft, der Geschichtskenntnis. Indem wir durch die Art, wie wir den Cyklus des Unterrichtes für die mittlere Stufe festsetzten, eine Annäherung an die spekulative Wissenschaft in ihren beiden Richtungen Physik und Ethik erzielten, so werden auch beide Arten von Talenten Gelegenheit haben sich zu entwickeln. Es könnte durchaus nur die Schuld der Methode sein, wenn ein Talent erst gegen Ende dieser Periode im fünfzehnten oder sechszehnten Jahre sich zeigte, und nun mit den Elementen der alten Sprachen solche Schwierigkeiten zu besiegen überkäme, daß es zu spät wäre diese Sprachen zu erlernen. Wir wollen nicht behaupten, daß für diejenigen, die zum wissenschaftlichen Leben bestimmt sind, der Unterricht in den dem Zweck zunächst liegenden Gegenständen sehr

spät beginnen müsse, sondern nur, daß in dem Fall, wo in späterer Zeit erst ein Talent sich manifestiert, nach einem vorhergegangenen zweckmäßig methodischen Unterricht in der Muttersprache und in der Mathematik und den damit zusammenhängenden Gegenständen, der Mechanismus auch der alten Sprachen leichter angeeignet werden kann, weil dann schon eine solche Stärke der geistigen Entwicklung erreicht ist, welche in kürzerer Zeit zum Ziele führt. In Beziehung auf die Fortschreitung kommt es nicht darauf an, wie frühzeitig der Unterricht anfängt, sondern daß es zur rechten Zeit geschieht, dann, wenn die Entwicklung dazu sich zeigt; zu früher Anfang ist auch Zeitverlust.

Das Gebiet der materialen Unterrichtsgegenstände.

Geschichte und Geographie, nur auf fragmentarische Weise infolge der beschränkteren Bestimmung in der Volksschule gelehrt, sind auf der mittleren Bildungsstufe in dem Grade zu erweitern, daß die Zöglinge in ihrem späteren Leben im stande sind die politischen Verhältnisse zu verstehen.

Naturkunde würde besonders in einem umfassenderen Umfange zu lehren sein, und zwar nicht nur in Beziehung auf das sogenannte naturhistorische und physikalische Gebiet, sondern es wäre auch das Gebiet der Chemie mit aufzunehmen. Physik und Chemie sind für diese Stufe von besonderer Bedeutung. Aber auch diese Gegenstände sind nicht vom spekulativen Standpunkt aus zu treiben, sondern mit überwiegend empirischem Charakter, wenn auch in einem bedeutend höheren Grade der Ausdehnung als in der Volksschule, deren fragmentarischer Charakter auch von diesen Gegenständen nur Fragmentarisches aufzunehmen gestattet. Es giebt auch auf der mittleren Stufe einen natürlichen Anknüpfungspunkt für Physik und Chemie, wie für die Naturgeschichte. Der erweiterte geographische Unterricht wird Veranlassung geben auf die Verschiedenheit des Klimas Rücksicht zu nehmen, auf die Atmosphäre, Wirkung des Lichtes, der Wärme; mit einem Worte, um das Bild der Erde aufzufassen, wird ein Hineingehen in die Naturprozesse notwendig gesetzt; der Charakter der Bürgerschule aber verlangt, daß man dabei nicht von der Spekulation ausgehe, sondern sich bestimmen lasse durch die Beziehung dieser Gegenstände auf das Geschäftsleben.*)

Als ein neuer Gegenstand würden in diesen Cyklus die fremden lebenden Sprachen aufzunehmen sein, natürlich nur der Nationen, welche im unmittelbaren Verkehr mit der erziehenden Generation stehen. In Beziehung auf den Umfang, in welchem die Kenntnis fremder

*) Ich empfehle der Berücksichtigung, Liechtenstern (Theodor Freiherr von), die neuesten Ansichten von der Erdkunde in ihrer Anwendung auf den Schulunterricht. Braunschweig, 1846.

Sprachen mitzuteilen ist, kann man zwei Maximen aufstellen: die Maxime der Sparsamkeit, die Maxime der Verbreitung. Man kann sich nämlich an eine bestehende Form haltend eine Hauptsprache lehren, von der man glaubt, daß sie im Geschäftsleben die allgemein verbreitetste ist; oder man hält es für zweckmäßiger mit jedem Volke in seiner eigenen Sprache Verkehr möglich zu machen. Es kommt alles auf die Methode an, in der die einzelnen Gegenstände getrieben werden. Es läßt sich ein Verfahren denken, das zwar nicht rein wissenschaftlich ist, aber doch sehr nahe an der Wissenschaft vorbeistreift, Zeit ersparend und schnell zum Ziele führend. Wir können die lebenden Sprachen einteilen in germanische und romanische; zu den ersteren gehören, unsere Muttersprache mit eingeschlossen, die nordischen Sprachen, die dänische, schwedische; zu den letzteren die französische, spanische, italienische, portugiesische; die englische Sprache müssen wir freilich den germanischen beizählen, aber diese Sprache steht auch in besonderer Verwandtschaft mit den romanischen, sie ist die gemischteste. Wenn wir nun einen ausführlichen Unterricht in der Muttersprache zum Grunde legen, so werden von ihr aus die nordischen Sprachen, die überwiegend germanischen, auf komparative Weise zu erlernen sein; die romanischen, nach einer komparativen Grammatik zu lehren, schließen sich dann an. Unstreitig würde es ein großer Vorzug sein, wenn man dahin es bringen könnte, die Maxime der Verbreitung zu wählen; auch vom politischen Standpunkt aus ist dies sehr wünschenswert, weil der allgemeine Gebrauch einer Sprache ihr ein zu großes Übergewicht giebt.

Nachdem wir so die Grundlage gelegt haben, lassen Sie uns den Endpunkt ins Auge fassen und

Das Gesamtgebiet des Unterrichts in der Bürgerschule in seiner Beziehung auf das Ziel

betrachten. Wir sahen, daß auf der mittleren Bildungsstufe diejenigen stehen, welche Handel, Fabrikation, Gewerbe im größeren Umfange betreiben. Männer dieses Standes haben schon dadurch, daß eine größere Zahl von Menschen ihnen untergeben ist, ein bedeutendes Gewicht in den Kommunen; wo irgend eine Repräsentation in der Verfassung, wenn auch nur eine engere in Beziehung auf Beratungen über die Angelegenheiten einer Kommune sich ausbildet, wird ihnen das Vertrauen der Bürger sich zuwenden, sie werden sich also eines politischen Einflusses zu erfreuen haben. Sehen wir auf die Staatsverwaltung, so sind in vielen Zweigen gerade dieselben Kenntnisse erfordert, die diese Fabrikherren und Kaufleute haben. Es giebt eine große Anzahl von administrativen Thätigkeiten, bei denen gar nicht die Notwendigkeit einer streng wissenschaftlichen Laufbahn einzusehen ist. Sie können denen anvertraut werden, die schon infolge

ihres Gewerbes im Besitz der notwendigen Kenntnisse sind. Die immer noch überwiegend geltende Maxime, daß alle, die in die Staatsverwaltung eintreten, die wissenschaftliche Laufbahn durchgemacht haben sollen, hat dadurch Befestigung bekommen, daß andere Bildungsanstalten, zweckmäßiger organisiert, fehlten. Wenn die Bildungsanstalten für diese unsere mittlere Stufe zu einer glücklicheren Organisation gelangen und ihnen ihr Recht widerfährt, so wird der Staat mit großem Vorteil einen großen Teil seiner administrativen Beamten aus diesem Bildungskreise nehmen können.

Desto notwendiger aber ist auch die Aufgabe, die Methode unbeschadet der Gründlichkeit abzukürzen. Die Grundlage bleiben immer die auf der ersten Bildungsstufe gegebenen Elemente; die Entwicklung ist ein stufenmäßiges Fortschreiten von der unmittelbaren Anschauung aus. Alle Erweiterungen, welche die Unterrichtsgegenstände der Volksschule in der Bürgerschule erlangen, sind darauf zu begründen.

Die Naturkunde wird unstreitig mit Beziehung auf das Ziel der ganzen Bildung die größte Erweiterung erfahren. Der fragmentarische Unterricht in der Volksschule wird hier einem zusammenhängenden weichen müssen; und wenn auch die nächste Umgebung, die unmittelbare Anschauung und die Entfaltung des allgemeinen Erdbildes die Ausgangspunkte des Unterrichtes darbieten, so wird sich daran auf einfache Weise eine empirische Klassifikation anknüpfen lassen und Gelegenheit sich darbieten, in die wichtigsten Einzelheiten einzugehen. Wir haben hiemit einen neuen Anknüpfungspunkt für die geeignete Form, in der der Unterricht auf unserer mittleren Bildungsstufe zu erteilen ist, gefunden, das Hinabsteigen in das Einzelne;*) wir werden hernach auch ein zusammenfassendes Princip aufstellen, wenn gleich nur in einem zusammengesetzten Schema, dem wissenschaftlichen nahekommend, aber doch davon noch entfernt, weil von der Empirie ausgehend. Je mehr wir für die mittlere Bildungsstufe die Empirie erweitern und veredeln, desto mehr bleibt für die höhere Bildung das rein Spekulative und die Herrschaft, welche dieses über alles ausübt.

*) Vorles. 1820/21. Es ist in der natürlichen Unvollkommenheit unseres Erkennens gegründet, daß uns beides gesondert bleibt, die Konstruktion von innen heraus, und das Einzelne, Äußere in der Erscheinung. Alle Fortschreitung in der Erkenntnis ist nur eine Annäherung an die Identifikation beider Prozesse. Die praktische Ansicht ist, daß der Mensch es überall mit dem Einzelnen zu thun habe im Leben, die Konstruktion von innen heraus sei die Aufgabe der Wissenschaft; für das Leben selbst in seiner Gestaltung reiche dann die Wissenschaft nur dar die Mittel sich über das Einzelne leichter zu orientieren. — Die entgegengesetzte Ansicht ist, daß das Wesen alles Einzelnen doch nur die Art und Weise sei, wie es das Allgemeine darstellt; und das Einzelne als solches nur aufzufassen,

Diesem scheidenden Princip gegenüber müssen wir aber als Aufgabe stellen, daß die Organisation der Bildungsanstalten den Übergang von der mittleren zur rein wissenschaftlichen Bildungsstufe möglich mache.

Die polytechnischen Schulen umfassen am meisten die von uns bezeichneten Gegenstände des Unterrichtes. Der Name ist gut gewählt. Sie sollen keine andere Tendenz haben, als alles zu umfassen, was im Naturbildungsprozeß des Volkes liegt; auf die Mannigfaltigkeit deutet das Wort hin, zugleich auch, daß diese Mannigfaltigkeit nicht ein bloßes Vielerlei sein möge, das nur überliefert wird; denn die jüngere Generation soll nicht bloß dem gegenwärtigen Standpunkt gemäß erzogen werden, sondern so ausgebildet, daß sie das Princip der Erweiterung und Verbesserung in sich aufnehme und walten lasse. Die Naturkunde ist in diesen Anstalten ein besonders hervorragendes Element. In Beziehung auf dieses ist es ein übler Umstand, die Entwicklung der Anstalten hemmend, daß der Zustand der Wissenschaft noch so wandelbar und schwankend ist. So haben in der Naturgeschichte besonders seit Linné die Systeme so schnell gewechselt, daß man zweifelhaft sein kann, woran man sich halten solle. Ebenso in der Physik, in der Hypothesen über die einzelnen Naturerscheinungen neue Systeme bildeten, wie z. B. die Hypothesen über den Verbrennungsprozeß das phlogistische und das antiphlogistische. Daher entsteht die Frage, mit welchem System soll man anfangen? Eine Entscheidung, die das eine vorzieht, das andere in den Schatten stellt, wäre hier Willkür. Es könnte als das höchste und beste das komparative Verfahren angesehen werden, die Zusammenstellung der verschiedenen Erklärungen, wodurch die Leichtigkeit entsteht, ein Phänomen aus dieser oder jener Hypothese aufzufassen. Da aber dieses Verfahren doch sich nicht unmittelbar an das Gebiet der Volksschule anknüpft und zu weitgreifend sein möchte, so wird man wenigstens nicht von vornherein den Unterricht darauf basieren können, sondern doch ein System wählen müssen, dem man sich näher anschließt. Die Rücksicht, welche man dabei würde zu nehmen haben, ist diese, daß es kein antiquiertes sei, auf welches man nichts mehr beziehen kann von dem, was neuere Beobachtungen ergeben; es entstehen durch Beobach-

---

sei nicht praktisch, sondern rein empirisch. Verstanden werde das Einzelne nur aus dem Allgemeinen; daß man also, wenn man die Intelligenz erregen wolle, von der inneren Anschauung ausgehen und das Einzelne als Ergänzung und Ausfüllungsmittel gebrauchen müsse. Wir müssen vorzugsweise die letzte Ansicht uns aneignen; die Entwicklung der geistigen Funktionen erfolgt unmittelbar nur bei der Konstruktion von innen heraus; auf dem entgegengesetzten Wege ist sie nur zufällig erreichbar. Aber dennoch ist ebenso gewiß, daß gerade weil beide Prozesse für uns noch nicht identisch sind, und wir der Identifikation uns nur nähern, eine immer genauere Betrachtung des Einzelnen auch immer tiefer in die Geheimnisse der Konstruktion hineinblicken läßt, und daß also das Einzelne und Äußere nicht zu vernachlässigen ist. Dies gilt für alle Unterrichtsgegenstände.

tungen und Versuche immer neue Aufgaben, also würde immer das System, das in die Praxis aufgenommen ist, den Vorzug verdienen. Nur würde man doch, dem Kanon immer an das wirklich Gegebene anzuknüpfen folgend, unter mehrern Systemen dasjenige zu wählen haben, welches das Gegebene am meisten berücksichtigt und eine stufenweise Entwicklung darbietet, und das würde immer auch das nach innen ausgearbeitetste sein. Die komparative Zusammenstellung der wichtigsten Erklärungsarten schließt sich leicht daran an.

Für den Unterricht in den fremden neuen Sprachen fehlt ein Anknüpfungspunkt, wenn man nicht die Muttersprache zum Grunde legt; dies kann wenigstens in Beziehung auf die germanischen Sprachen unbedingt geschehen, und auch für die romanischen wird die Analogie mit der Muttersprache vorzuziehen sein; die Beziehung auf die alten Sprachen würde wenigstens für diese mittlere Bildungsstufe nicht so geeignet sein, da es bei dem Erlernen der fremden Sprachen auf den Gebrauch im praktischen Leben abgesehen ist. Es kommt überdies in betreff der romanischen Sprachen, wenigstens bei einem großen Teil der Jugend, das unmittelbare Leben zu Hilfe; nicht nur Elemente dieser Sprachen sind in die Sprache des Lebens aufgenommen, besonders im Technischen, sondern unmittelbares Verkehr in diesen Sprachen ist in manchen Kreisen des geselligen und gewerblichen Lebens etwas Gewöhnliches. Je mehr der Unterricht in den fremden Sprachen auf das im gewöhnlichen Leben stets Vorkommende sich bezieht und von der Bildung der Sätze ausgeht, und so bildend und zerlegend auf lebendige Weise die Regeln entwickelt, desto fruchtbarer wird er sein und dem Erlernen der Muttersprache ähnlich.

Wenn wir noch in anderer Hinsicht den Endpunkt dieses Bildungscyklus ins Auge fassen, so liegt in der Natur der Sache, daß er nicht für alle derselbe sein wird. Wir müssen wenigstens

zwei Hauptabteilungen

statuieren. Die erste Abteilung wird dasjenige enthalten, was sich am unmittelbarsten aus der Volksbildung als deren bloße Erweiterung entwickelt; die höhere Abteilung schließt das Fragmentarische möglichst aus und umfaßt die einzelnen Disciplinen in ihrem Zusammenhange, jede von einem zusammenfassenden Princip aus behandelt. Mit der unteren Stufe wird sich ein großer Teil der Jugend begnügen, nämlich diejenigen, die in das Geschäftsleben so früh als möglich überzugehen genötigt sind; die durch Umstände besonders Begünstigten werden den ganzen Cyklus durchmachen. Jene werden weniger einen leitenden Einfluß auf das Ganze ausüben, in der Mitte also stehen zwischen den in der Volksschule Gebildeten und den aus der höheren Abteilung der Bürgerschule Hervorgehenden.

In neuerer Zeit hat man — und es ist dies gewiß etwas sehr Wohlthätiges — eine Ergänzung versucht durch die nachhelfenden Schulen, für solche bestimmt, die schon in das technische Leben eingetreten sind. Freilich ist die Zeit dazu sehr beschränkt, indes liegt diesem Versuch doch ein ausgleichendes Princip zum Grunde, welches auf alle Weise zu beschützen ist. Diese nachhelfenden Schulen sind nicht nur denen förderlich, welche die allgemeine Volksbildung genossen haben, und nun im mechanischen Geschäftsleben sich noch einen Teil der Kenntnisse verschaffen, die den Cyklus des Unterrichtes der ersten Abteilung der Bürgerschule bilden, sondern auch für diejenigen, welche aus dieser entlassen an der Bildung der höheren Abteilung teilnehmen wollen. Alle, in denen etwas mehr Bildungsstoff ist, als in der Schule in Thätigkeit gesetzt werden konnte, werden weiter fortgeführt, so daß sie nun zu der höheren Bildungsstufe übergehen können. Offenbar aber werden auch diese Anstalten nur Nutzen bringen, wenn man abkürzende Methoden einführt. Es ist die Hauptaufgabe der Pädagogik in unserem Zeitalter, auf Zeit abkürzende Methoden bedacht zu sein, aber so nur abkürzend, daß sie von richtigen Principien ausgehend die Gründlichkeit eher fördern als hemmen.

Charakteristik der Unterrichtsgegenstände der Bürgerschule in Beziehung auf ihren Umfang und Verlauf.

Alle Unterrichtsgegenstände der mittleren Bildungsstufe sollen sich extensiv gar nicht, intensiv nur dadurch von der Wissenschaft unterscheiden, daß es ihnen an der wissenschaftlichen Begründung und Behandlung fehlt. Die mittlere Stufe soll das Fundament aller Bildung sein, die nicht auf dem höheren, streng wissenschaftlichen Charakter beruht; sie ist nicht nur für den eigentlich sogenannten Mittelstand bestimmt, sondern erweitert sich und greift hinein in die sogenannten höheren Stände. Nämlich in einem Staate, wo es zwar noch einen angeerbten Unterschied giebt, aber dieser allein doch nicht entscheidend ist und nicht an sich schon in jeder Beziehung berechtigt an der Regierung teilzunehmen, werden bei weitem nicht alle, die durch ihre Geburt schon den höheren Ständen angehören, wenn sie nicht teil an der Regierung nehmen wollen, wozu eine höhere wissenschaftliche Bildung unerläßlich ist, sich diese höhere Kenntnis aneignen; sie werden also aus der mittleren Sphäre ihre Bildung entnehmen.

In Beziehung auf den Unterricht in der Muttersprache werden wir gar keine Grenze zu stecken haben; er wird so weit als möglich ausgedehnt werden müssen. Es soll die vollkommenste Erkenntnis und Fertigkeit im Gebrauche derselben erreicht werden. Auf der einen Seite wird sich an diesen Unterricht alle Produktivität in

der Muttersprache, soweit sie nicht gerade wissenschaftlich ist, anschließen, auf der anderen Seite alles, was Kritik ist, ebenfalls; und es werden die Principien der Interpretation hier mitzuteilen sein. Wir setzen also zwei Zielpunkte fest, das vollkommene Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt; die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können.

Vollkommenes Verständnis dessen, was in der Sprache wirklich lebt, postulieren wir. Sie sehen ein, daß ich demnach die Kenntnis der älteren Sprachzustände ausschließe; denn diese wird immer eine Sache der Gelehrten sein. Nun kann man sagen, das vollkommene Verständnis sei nicht möglich, ohne zugleich die Geschichte der Sprache inne zu haben. Wir gestehen zu, daß es allerdings einen innigen Zusammenhang giebt zwischen den früheren und späteren Sprachzuständen, und daß ein wissenschaftlich vollkommenes Verständnis nur durch das geschichtliche Zurückgehen zu erreichen ist; allein dies ist eben rein wissenschaftlich, hier aber auszuschließen. In dem geschichtlichen Zusammenhang erscheint die einzelne Sprache nur als ein Beispiel in Beziehung auf die gesamte Sprachwissenschaft, als Komparation der wissenschaftlichen Principien der Sprache, ganz in das wissenschaftliche Gebiet hineingehörend. Für unser Gebiet müssen wir eine Grenze festsetzen, nämlich diese, alles, was aus dem gegenwärtigen Zustand der Sprache verständlich ist, das ist als lebendig anzusehen; von dem Punkte an, wo unsere Sprache einen neuen Schwung genommen hat, ungefähr von der Zeit der Reformation an, ist das für uns noch Lebende in der Sprache zu rechnen. Vor dieser Zeit wurde auch weniger in der Muttersprache produciert. — Wollen wir uns nun eine vollständige Erweiterung des mittleren Bildungscyklus denken, so würden wir für den Sprachunterricht die allgemeine Litteratur der Muttersprache hineinzuziehen haben; an einzelnen Musterstücken müßte die Bildung unserer Sprache zur lebendigen Anschauung gebracht werden, und daran sich anschließen die Übung in der Interpretation. Man könnte zweifelhaft sein, welchen Gang man hiebei zu wählen habe, ob man von den frühesten Erzeugnissen unserer Sprache bis zu denen der jetzigen Zeit fortschreiten solle, oder umgekehrt von der gegenwärtigen Zeit anfangen und dies dann durch ein allmähliches Rückwärtsgehen ergänzend. Allein bei einer solchen praktischen Behandlung aller Unterrichtsgegenstände, wie sie auf dieser Mittelstufe notwendig ist, bei dem ganzen Gange der Bildungsweise ist die Anknüpfung an die Gegenwart zunächst immer das Einfachste und Natürliche; denn es ist immer das Lebende und unmittelbar Gegenwärtige, was sich ganz vorzüglich muß geltend machen für diejenigen, die nach Vollendung ihrer Schulbildung unmittelbar in das praktische Leben über-

gehen. Das frühere Ältere kann nur subsidiarisch eintreten als Vergleichungsmittel in Beziehung auf das Gegenwärtige.

Der zweite Zielpunkt wäre eine vollkommene Fertigkeit sich der Sprache zu bedienen. Hier scheint eine Grenze gesteckt werden zu müssen. Da der größte Gegensatz in der Sprache der ist zwischen Poesie und Prosa, die Poesie aber ein specifisches Talent voraussetzt, mit dessen Entwicklung wir es auf dieser Stufe gar nicht zu thun haben, so möchte man geneigt sein, die poetische Komposition aus dem Kreise der Unterrichtsgegenstände auszuschließen. Allein als Subsidium für das Verständnis sind die poetischen Kompositionen von großem Wert; es würde nachteilig sein, die Übungen nicht zuzulassen. Nur muß dabei immer mehr auf die grammatische als auf die künstlerische Form gesehen werden, und wiederum mehr auf die künstlerische Form als auf den künstlerischen Gehalt. Wir sind immer davon ausgegangen, daß es nicht ratsam sei das Receptive und Produktive ganz von einander zu trennen; so möchte es auch nicht möglich sein, eine vollständige Anschauung auch nur zum Behuf des kritischen Verständnisses in Beziehung auf die grammatische und künstlerische Form hervorzubringen, ohne eigene selbständige Nachbildung in der Poesie selbst. — Was die prosaische Komposition betrifft, so ist hier wieder ein bedeutender Unterschied in der Ausübung, der aber in dem Unterricht sehr übersehen worden ist, zwischen der vorher überlegten und successive ausgebildeten Komposition und der aus dem Stegreife. Der Gegensatz ist nur relativ; denn man mag sich die Veranlassung aus dem Stegreise zu komponieren denken, wie man will, so ist es doch nie etwas absolut Momentanes. Bleiben wir beim Natürlichsten stehen, beim Gespräche. Wenn ein Gespräch zu einer längeren Rede Veranlassung giebt, so wird während des Auffassens derselben der Hörende schon vorbereitet, die Rede des anderen ist schon die Entwicklungszeit für die eigene Gegenrede; es ist auch hier eine successive Entwicklung, nur in engeren Zeiträumen. Sowie wir dies in das Auge fassen, daß es bei der Übung der Sprachfertigkeit auch auf die Virtuosität im Gespräch ankommt, und zugleich beherzigen, was wir über den immer mehr sich entwickelnden bürgerlichen Einfluß des mittleren Standes gesagt haben, so erhellt die Wichtigkeit dieses Unterrichtszweiges. Es kann der politische Einfluß nur in der Form gemeinsamer Beratungen ausgeübt werden; nur in dem Maß, als Fertigkeit der Rede vorhanden ist, kann der Einfluß sich geltend machen. Die Fertigkeit der Rede ist aber nur da, wo man dem Gedankengange eines anderen genau zu folgen, das wesentliche herauszugreifen und daran den eigenen Gedankengang anzuknüpfen im stande ist. Als infolge des Instaurationskrieges die Rede war von neuen Einrichtungen, und die Hoffnung einer neuen Gestaltung der Verfassungsverhältnisse Deutschlands angeregt wurde, so daß man allgemeine Beratungen erwartete, da war

die Meinung aller Verständigen, daß es sehr fehlen würde nicht an solchen, die eine Einsicht in die Regierung des Staates, wohl aber an solchen, die nur einigermaßen das Geschick hätten, in den öffentlichen Verhandlungen zu reden. Auf der einen Seite ist überall, wo entgegengesetzte Meinungen öffentlich besprochen werden, eine Neiguug zur Leidenschaftlichkeit, auf der anderen Seite eine Ungeübtheit in dem Gebrauch der Sprache. Es ist natürlich, daß Versammlungen der Art im Anfange kein genügendes Resultat geben können. In dem Entwicklungsgange der verschiedenen Völker liegt es unwiderleglich, daß es Vermittelungen zwischen dem Volke und der Organisation der Verwaltung, der Regierung, geben muß. Wenn auch für uns in der gegenwärtigen Zeit die Hoffnung nicht erfüllt ist, so ist doch unausbleiblich, daß öffentliche Versammlungen der Volks-Repräsentanten konstituiert werden.

Was nun den **Gang der Übung** im Gebrauch der Sprache betrifft, so kommt es auf eine stufenweise Entwicklung an, eine dargebotene Gedankenreihe richtig aufzufassen, das Wesentliche von dem Zufälligen zu unterscheiden, die Hauptglieder schnell zusammenzufassen und wiederzugeben; dann aber die eigenen Gedanken darüber zu ordnen und mitzuteilen. Analytische Übungen, Auseinanderlegen der Rede, Kombination der Gedanken, aufsteigend von einem engeren Gedankenzusammenhange bis zu dem kompliciertesten; damit verbunden Erregung der Mitthätigkeit aller anderen, wenn einer der unmittelbar Thätige ist. Benutzung und Leitung der Neigung den, der seine Auffassungsweise darlegt und seine Gedanken mitteilt, zu kritisieren —: das sind die besten Mittel, die Fertigkeit im Gebrauche der Sprache hervorzurufen.

Nichts hält die allgemeine geistige Bildung so sehr zurück als dieser Mangel an Geschick im Gebrauche der Sprache. Wenn wir auf den früheren Zustand unserer Mittelschulen zurücksehen und beachten, wieviel Zeit auf die Erlernung der alten Sprachen verwendet, die Muttersprache aber vernachlässigt wurde, so müssen wir es natürlich finden, daß wir ein ungeschicktes Volk geworden sind. Eine Pedanterei mußte sich ausbilden eben dadurch, daß wir stolz wurden auf den Gebrauch dieser alten Sprachen, deren Eigentümlichkeit wir gar nicht anwenden konnten. Vergleicht man einen Deutschen mit einem Franzosen oder Engländer, so bietet sich der größte Unterschied dar. Franzosen und Engländer sind geübt in der Analyse und Kombination der eigenen Sprache, und wissen dieser sich in allen Lebensverhältnissen geschickt zu bedienen. Auch den deutschen Gelehrten ist seit langer Zeit der Vorwurf gemacht, daß wenn sie auch viel wüßten, sie doch nicht verständen, dies von sich zu geben.

Wenngleich ich zugebe, daß der Gegensatz zwischen lange vorher überdachter, stufenweise hervorgebrachter und der unmittelbaren Produktion nur ein relativer ist, so ist der Unterschied doch ein so bedeutender, daß eine große Virtuosität in jener mit einem gänzlichen Un-

geschick in dieser gepaart sein kann; keinesweges kann das eine jemals das andere ersetzen. Es ist ein Übel, daß in Beziehung auf besondere Stände, die öffentlich zu reden haben, so viele besondere Übungen noch nötig sind, um sich die Fertigkeit der freien Rede anzueignen, die jeder Gebildete haben sollte durch seine Schule.

Daraus erhellt die Notwendigkeit des Unterrichts in der Muttersprache, zugleich aber auch die einzig richtige Unterrichtsweise. Es ist unbedingt erforderlich eine gleichmäßige Fortschreitung der Übung im schriftlichen Ausdruck und in der unmittelbar mündlichen Produktion. Die unmittelbare Produktion darf in keiner Weise zurückgestellt werden; im Gegenteil, sie ist eigentlich bei weitem wichtiger als die successive schriftliche, da sie ja die allgemeiner und unmittelbarer im Leben vorkommende ist. Zumal auf dieser Stufe der Bildung wäre es das Unzweckmäßigste, mehr Sorgfalt zu verwenden auf die Eleganz der schriftlichen Produktion, als auf verständige, klare Redeweise. Bei allen schriftlichen Produktionen, soweit sie in das geschäftliche Leben hineingehören, fällt die Zierlichkeit hinweg; die Vorübungen für dieses Gebiet besonders sind ziemlich unnütz. Dagegen kommt es darauf an, viele Vorübungen anzustellen in Beziehung auf das von uns so lange vernachlässigte Gebiet der freien Rede.

Der Geschichtsunterricht muß allerdings das mehr Fragmentarische, was er in der Volksschule hatte, verlieren. Wir treffen überall den Gegensatz zwischen alter und neuer Geschichte an. Wo aber ist der Grenzpunkt zwischen beiden? Je nach dem verschiedenen Standpunkt, von dem man ausgeht, wird die Grenze verschieden angegeben. Das Allgemeinste ist wohl, die neuere Geschichte mit der christlichen Zeit zu beginnen. Betrachten wir aber die praktische Richtung, die hier die Bildung nehmen soll, so kann man schwerlich sagen, daß alles, was innerhalb der christlichen Zeit liegt, ein gleiches Interesse und gleichen Einfluß habe auf die Bildung des gegenwärtigen Zustandes; und davon müssen wir doch auch hier ausgehen, denn der geschichtliche Zusammenhang kann für den mittleren Bildungskreis nur insoweit von Wichtigkeit sein und entwickelt werden, als es zum Begreifen der Gegenwart erforderlich ist. Statt den Unterricht an jenen Gegensatz der alten und neueren Zeit anzuknüpfen, werden wir eher sagen können, es ergebe sich als das Natürliche eine allmähliche Erweiterung der Behandlung, je näher man den für die jetzige Zeit einflußreicheren Momenten komme. Wir würden den Anfang des sechzehnten Jahrhunderts als denjenigen Abschnitt bezeichnen, von dem an der Geschichtsunterricht auf der mittleren Bildungsstufe dieser erweiterten Behandlung unterliegt. Hieraus folgt ein bestimmter Unterschied des Geschichtsunterrichtes in der Bürgerschule und in der gelehrten Schule. In

dieser wird mit Recht der alten Geschichte eine größere Bedeutung eingeräumt, schon wegen ihres Zusammenhanges mit den alten Sprachen. In der mittleren Schule kann die Behandlung der älteren Geschichte in gewisser Analogie stehen mit dem fragmentarischen Charakter des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule. Die neuere Geschichte muß nachher ausführlich und pragmatisch behandelt und die Elemente müssen genetisch entwickelt werden, die den gegenwärtigen Zustand herbeigeführt haben. Dabei lassen sich aber dennoch verschiedene Methoden denken; dem Zweck des geschichtlichen Unterrichtes aber am angemessensten ist die Anknüpfung an den geographischen. Ein klares Bild des gegenwärtigen Zustandes ist zu entwerfen; dies ist ohne geographische Grundlage nicht möglich. Dieses Bild des gegenwärtigen Zustandes ist das Princip der neuen Geschichte,*) von ihm geht der Geschichtsunterricht aus. Wenn von einem früheren Abschnitte die Rede ist, so ist gleichmäßig der letzte Moment einer Periode wieder das Princip, von dem man ausgeht, um den ganzen Abschnitt genetisch zu entwickeln. Eine Reihe von historischen

*) Vorles. 1820/21. Wenn es wahr ist, daß jede geschichtliche Entwicklung nur in Bezug auf den Zielpunkt zu verstehen ist, so muß die ganze Geschichte angesehen werden als eine Veranschaulichung davon, wie der gegenwärtige Zustand des menschlichen Geschlechtes geworden ist. Nun aber geht die Geschichte selbst stoßweise und bietet uns Punkte dar, welche im ganzen einen Stillstand machen; diese müssen ebenso behandelt werden wie die Gegenwart. Jeder Teil der Geschichte, den man besonders behandelt, sei ein Ganzes in sich, Repräsentant des Allgemeinen, eine klare Anschauung gewährend, in großen Zügen die Herrschaft des Menschen über die Natur, das Verhältnis der einzelnen Völker untereinander, das politische Verhältnis, d. i. das der Geselligkeit und die intellektuelle Entwicklung darstellend. Rückwärtsschreitend von der Gesamtanschauung der Gegenwart, anfangend von dem, was noch jetzt real ist, mit genauer Bezugnahme auf die Geographie, die allgemeine Weltlage und die Abstufungen der Kultur, gehe man von dem Allgemeinen in das Einzelne, dann wieder vorwärts schreitend. Es ist offenbar, daß die großen allgemeinen Vorstellungen auch ein größeres Interesse darbieten als die Einzelheiten, und es ist nur etwas Verkehrtes z. B. die märkischen Kinder alsbald mit den alten Markgrafen von Brandenburg bekannt zu machen. — Auch bei dem Rückwärtsschreiten in das Einzelne ist dies Einzelne doch immer in solcher Allgemeinheit vor Augen zu rücken, daß Vergleichspunkte da sind. — Auch die ganze Art die Geschichte einzuteilen muß sich durchaus an das Bewußtsein des gegenwärtigen Zustandes anknüpfen. Hier tritt freilich sogleich die Verwirrung zwischen dem Natürlichen und Politischen uns entgegen; die jetzigen geschichtlichen Ganzen sind keineswegs durchaus natürliche: die Methode würde also falsch sein, den Staat, in welchem die Jugend lebt, zum Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts zu machen. Dies leitende Princip verläßt uns sehr bald, weil alle jetzigen Staaten erst in neuerer Zeit zusammengeklebt sind. Soll die Gegenwart selbst auf geschichtliche Weise gefaßt werden, so sind die gegenwärtigen christlichen Staaten zuerst als Einheit zu betrachten, sie sind das Centrum. Wie ist nun diese Verbindung entstanden? Wir kommen so zurück auf den Anfang der modernen Geschichte.

Bildern, die sich an die epochemachenden Punkte anschließen, würde also im Geschichtsunterricht auf dieser Stufe zu geben sein, so daß sich an die Beschreibung einer bestimmten Zeit der erzählende Unterricht in der Geschichte anknüpft; der erzählende Unterricht würde zugleich, indem man die epochemachenden Punkte miteinander vergleicht, eine Kombination zweier Bilder sein. So wird das Augenmerk auf die Gegenwart festgehalten, zugleich auch die Beziehung auf das Geographische und Ethnographische. Wir haben also hier eine praktische, im guten Sinne empirische und doch pragmatische Behandlung der Geschichte, streng geschieden von der wissenschaftlichen Behandlung im engeren Sinne, in keinem Zusammenhange mit einem spekulativen Princip stehend.

In Beziehung auf den Unterricht in den verschiedenen Zweigen der Naturkunde scheint sich eine bedeutende Schwierigkeit darzubieten. Nämlich in der eigentlichen Naturlehre möchte wohl wenig ausgerichtet werden können ohne Versuche und Beobachtungen, und die Naturgeschichte erfordert Vorzeigung der Gegenstände, sei es in Natur oder in Abbildungen. Beides setzt einen bedeutenden Apparat voraus, dessen Beschaffung in seiner Vollständigkeit für einen großen Teil dieser Bildungsanstalten über ihre Kräfte hinausgeht. So wenig ein Unterricht in der Geographie ohne Karten einen günstigen Erfolg haben kann, so wenig ein Unterricht in der Physik ohne Experimente und in der Naturgeschichte ohne Naturgegenstände. Je mehr hier überall das Schema d. h. das allgemeine sinnliche Bild, der sinnliche Eindruck die Hauptsache ist, desto weniger ist der sinnliche Anblick zu entbehren. Wie es in der Naturlehre auf das Schema der Naturveränderungen ankommt, so in der Naturgeschichte auf das Schema der Gestaltung. — Es ist oben schon gesagt, daß es nicht anders sein kann, als daß es auch auf der mittleren Bildungsstufe eine große Mannigfaltigkeit der Begrenzungen geben muß. Wir haben im allgemeinen zwei Hauptabstufungen festgesetzt, niedere und höhere Bürgerschulen; die höchsten werden dann auch an eine günstige Lokalität gebunden sein, wo mit Leichtigkeit alle Subsidien herbeigeschafft werden können.

Es wird also auch in Beziehung auf die Fülle des Apparates eine Verschiedenheit eintreten; einige Anstalten werden reichlicher damit ausgestattet sein. Je mehr Apparat aber eine Anstalt herbeischaffen kann und zweckmäßig benutzt, desto weiter wird sie auch in die Kenntnis der Gegenstände hineinführen können. Wo aber in einer Anstalt, weil die Mittel beschränkt sind, nur ein kleiner Apparat angeschafft werden kann, da wird es von Wichtigkeit sein, eine richtige Auswahl des Apparates zu treffen.

Es kann über diese Auswahl eine verschiedene Ansicht geben. In der Volksschule mußten wir das Princip aufstellen, daß sich aller Unterricht auf diesem Gebiete zunächst an die Umgebung anschließe, nur

subsidiarisch und komplementarisch sei ein Abriß des allgemeinen Erdbildes zu geben. Soll man nun auch in der Bürgerschule, falls die Hilfsmittel nur sehr beschränkt sind, auf dieselbe Weise verfahren und nur das, was ein Kompendium der nächsten Umgebung bildet, zusammenbringen, alles Entfernte, Fremde hinweglassend; oder soll man die Auswahl mehr auf eine allgemeine Übersicht berechnen und für jedes Naturgebiet das Charakteristische, wenn auch Entfernte und Fremde, herbeischaffen? In der Volksschule war Sinnesentwicklung die Hauptsache; auf der mittleren Stufe aber soll der Verstand besonders gebildet werden, und die Verstandesentwicklung soll vorzüglich hervortreten, um einen gewissen Komplexus von Vorstellungen festzuhalten und zusammenhängende Anschauungen hervorzubringen. Man kann also nicht im Zweifel sein, wofür man sich hier zu entscheiden habe. So sparsam auch immer die Hilfsmittel sein mögen, der Apparat muß doch geeignet sein, eine zusammenhängende Anschauung darzubieten. Wenn nun solche Anstalten auch nicht ein vollständiges naturgeschichtliches Museum haben können, so sollen sie sich doch auch nicht begnügen mit der Fauna und Flora der nächsten Umgebung; selbst die speciellste Kenntnis des Nahen und Einheimischen reicht zur Bildung nicht hin, und gerade das, was die nächste Umgebung darbietet, zu sammeln, wird Lieblingssache vieler Zöglinge sein. Statt also die Mittel auf das Anschaffen einer vollständigen lokalen Fauna und Flora zu verwenden, wird es zweckmäßiger sein, für Naturgegenstände aus allen Fächern zu sorgen, weil die Anschauung des Naturzusammenhanges die Hauptaufgabe ist. — Schwieriger ist es in Beziehung auf das eigentlich Physikalische, wobei es nicht nur auf den Apparat, auf die einzelnen Instrumente, sondern auch auf die Geschicklichkeit in Anstellung von Beobachtungen und Versuchen ankommt. Nur wenige Lehrer möchten jetzt im stande sein vollständig und geschickt diese Aufgabe zu lösen; nur nach mehreren Generationen der Lehrerbildung wird eine genügende Zahl von Lehrern auch für dieses Fach sich finden. Die Abstufung gilt besonders für das Physikalische. Eigentlich sind die wesentlichen Naturprozesse, auf welche sich der theoretische Vortrag bezieht und an denen die Naturkräfte zur Anschauung kommen, solche, die beständig vor Augen liegen und von selbst sich darbieten. Ein mehr entfalteter Unterricht in diesen Gegenständen würde natürlich auf den höheren Anstalten dieser Art stattfinden können. Da es an Lehrern, die im stande sind, den gründlichsten Unterricht hierin zu erteilen, oft fehlt, so ist es nötig, auf diesen Mangel besonders die Aufmerksamkeit hinzulenken. Ein solcher Mangel würde nicht vorhanden sein, wenn man nicht die Physik allgemein für einen so sehr aus dem Gesichtskreise der Masse entfernten Unterrichtsgegenstand angesehen hätte.

Häusliche Arbeiten für die Schule.

In der eigentlichen Volksschule hatten wir den Grundsatz aufgestellt, daß sie sich nicht verlassen dürfe auf die Thätigkeit der Jugend außer der Schule und daß eigentlich von häuslichen Arbeiten für die Schule, nicht die Rede sein könne. Gilt das nun auch für die Bürgerschule? oder wenn es modificiert werden muß, wie soll dies geschehen und in welchem Umfange können häusliche Arbeiten für die Schule aufgegeben werden? Wenn wir zusammenfassen, was auf der höchsten Stufe der Bürgerschule geleistet werden soll, so wird auch, wenn man es in den abkürzenden Methoden weiter gebracht hätte, das volle Maß der Zeit, das man der Jugend bieten kann, in Anspruch genommen werden müssen. Nun fragt sich: Soll und darf man noch einen bedeutenden Anspruch machen auf die Zeit außer der Schule? Dieser Gegenstand, auch für die Gelehrtenschulen von großer Wichtigkeit, muß aus einem doppelten Gesichtspunkt betrachtet werden, aus dem Gesichtspunkt der Lehrer und dem der Schüler. Macht man Anspruch auf die Thätigkeit der Schüler außer der Schule, so daß die Produkte des häuslichen Fleißes wieder vor den Lehrer kommen, so nimmt man entweder auch des Lehrers Zeit außer der Schule in Anspruch, oder man hemmt den Fortschritt in der Schule, indem zuviel Zeit des Schulunterrichtes für die Durchsicht der häuslichen Arbeiten verwendet wird. In Beziehung auf die Schüler ist es ein sehr mannigfaches Interesse, was hier zur Sprache kommt. Wenn der Unterricht einen solchen Zuschnitt hat, daß die Jugend selbst wenig produciert und mehr recipiert, so würde eine große lähmende Einseitigkeit entstehen, wenn nicht eine überwiegende Produktivität dieser Receptivität gegenüber trete; diese müßte dann in die Zeit außer der Schule fallen. Wollte man nun die ganze Zeit außer der Schule für die ernste Beschäftigung mit den Gegenständen des Unterrichtes ansprechen, so würde gar kein Spielraum für die freie Thätigkeit gelassen. Es ist unbedingt notwendig, daß der Unterricht in der Schule so eingerichtet werde, daß das Gleichgewicht zwischen Receptivität und Produktivität in der Schule selbst hervortrete, und daß beides sich gegenseitig unterstütze. Nun ist aber wahr, daß die Produktivität in der Schule selbst sich nicht so entwickeln kann wie außer der Schule, und daß durch jene nicht erreicht werden kann, was durch diese erreicht wird. Denn jedesmal, wenn ein falscher Weg in der Schule selbst von den Schülern bei ihren Arbeiten eingeschlagen wird, muß der Lehrer wieder zurechtweisend hinzutreten. Im Hause bei der Arbeit für die Schule, mehr sich selbst überlassen, geht der Schüler auf dem angefangenen, wenn auch auf falschen Wege weiter

fort; die Anschauung eines solchen falschen Weges und die Erfahrung des Mißlingens ist etwas sehr Heilsames; die Schule kann dieses in solchem Maße nicht darbieten. Zur Selbstkenntnis kann die Jugend nur gelangen durch eine Produktivität, in der sie sich ganz selbst überlassen ist; die Erfahrung des Mißlingens kann der Jugend nicht erspart werden. Nun kommt noch dies hinzu. Es ist etwas ganz anderes in einer großen Gemeinschaft, in Gegenwart vieler, wo, wenn auch Einer besonders hervortritt, die anderen in begleitender Produktivität erhalten werden, thätig zu sein, und etwas ganz anderes, mit der Produktivität im Leben selbst. Die Produktivität in der Gemeinschaft allein wäre gar keine Vorübung für das praktische Leben, und eine solche Vorübung wird man doch gern in die frühere Lebenszeit legen. *Eine Thätigkeit der Jugend außer der Schule in Beziehung auf die Unterrichtsgegenstände ist also nötig. Die Aufgabe würde also diese sein: Die Zeit, welche man außer der Schule der freien Thätigkeit und dem Familienleben entziehen zu können glaubt, soll man zu einer produktiven Thätigkeit benutzen, aber so, daß der Lehrer so wenig als möglich genötigt ist, außer der Schule die Zeit,* die ihm zur eignen Vervollkommnung dienlich ist, zu *opfern*. Denn je mehr wir die Lehrer zu Knechten machen, desto mehr mechanisieren wir sie, und ihre Lebendigkeit muß abnehmen.

Allgemeine Zusätze.

Die verschiedenen Abstufungen der Schulen steigern nicht die bestehenden Differenzen, sondern erleichtern den Übergang.

Man könnte sagen, wenn schon beiläufig angeführt ist, daß aus der mittleren Bildungsstufe auch solche hervorgehen würden, die an der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten teilnehmen, und darauf doch hingewiesen wird, daß die Bildung als ein ausgleichendes Princip wirkt: so fragt sich, *ob es ratsam sei, einen so durchgreifenden Unterschied der Bildung zu fixieren, daß die einen von der Kenntnis der alten Sprachen ausgeschlossen werden, die anderen ihre Bildung auf dieselben gründen, und doch beide dann wieder vermöge ihrer Bildung der regierenden Klasse des gemeinschaftlichen Lebens angehören sollen.* Es wäre etwas anderes, wenn die alten Sprachen nur zum Grunde einer speciellen Bildung gelegt würden, etwas für Philologen, Theologen, Juristen, diese aber an der allgemeinen Bildung teilnähmen, und die allgemeine Bildung für alle eine gleiche wäre. Wenn aber, und das müssen wir voraussetzen, *die ganze Bildung in den Gelehrtenschulen als auf den alten Sprachen*

ruhend angesehen wird, so scheint der Unterschied zu groß. — Ich möchte sagen, wenn man alles, was im Verlauf unserer Untersuchung über die Behandlung dieser Differenz gesagt ist, berücksichtigt, so verschwindet doch dieser Schein. Der gründliche Sprachunterricht in der Bürgerschule wird vermöge der komparativen Grammatik ein sehr allgemeines Bildungsmittel, und der Unterricht in den alten Sprachen mag, wo es erforderlich ist, leicht sich anknüpfen lassen. Und noch geringer wird der Unterschied dadurch, daß in der ganzen Anlage die Leichtigkeit liegt, aus dem einen Cyklus in den anderen überzugehen, und daß ein Parallelismus zwischen den Gelehrtenschulen und den höheren Gewerbe- oder Real-Schulen stattfindet. Indem wir darauf hindeuteten, daß in den Bildungskreisen, mit denen wir es bisher zu thun hatten, manche Abkürzungen und Erweiterungen nach Maßgabe der Lokalität und der Bildungsmittel sich denken ließen, haben wir schon den Übergang aus einer niederen Sphäre in die höhere im Auge gehabt. Wir setzen noch hinzu, daß der Eintritt in die unteren Bildungsanstalten noch nicht entscheidend ist für die Berufsbestimmung. Dies wird einleuchten, wenn wir uns die verschiedenen Bildungsstufen in lokaler Beziehung gegenüberstellen. Die Volksschule ist eigentlich für alle anfänglich bis auf die wenigen, die von vornherein schon an und für sich für eine höhere Bildung bestimmt sind. Sie richtet sich nach dem gemeinsamen Leben, wird daher eine Lokalanstalt und schließt sich an die bürgerliche Gemeinde. Immer wird das Maß der politischen lokalen Zusammengehörigkeit auch das Maß für die Volksschule sein, und sie erscheint als Kommunal-Anstalt. Die Bürgerschule wird nur aus jeder Kommune einen kleineren Teil aufzunehmen haben, in ihr werden aus mehreren Kommunen die Zöglinge zusammentreten. Diese Schulen werden sich also wie die Kreisschulen verhalten und sich also auch an die politische Abteilung anschließen. An der höheren Abteilung des mittleren Bildungskreises werden im Verhältnis zur Gesamtheit noch viel weniger teilnehmen können, in jedem einzelnen Kreise wird zwar eine Bürgerschule der unteren Stufe, aber nicht der höheren Stufe sein können. Der Bezirk einer solchen höheren Bildungsanstalt ist also größer und nähert sich einer größeren politischen Abteilung. In dieser Beziehung auf die Lokalität stellen sich die höheren Bürgerschulen und die wissenschaftlichen, die Gelehrtenschulen parallel neben einander. Wenn nun Kinder, die für die höheren Bildungsstufen bestimmt sind, in die Volksschule eintreten, so schadet das nicht, denn sie werden diesen Cyklus infolge der Unterstützung im Hause schnell durchlaufen und so zur rechten Zeit noch in die höheren Anstalten eintreten können. Der Eintritt in die niedere Bürgerschule wird ebenfalls

nichts ausschließen; denn jeder wird aus derselben in die höhere Abteilung oder auch in die Gelehrtenschule übergehen können, wenn er Fähigkeiten hat. Und ebenso wird der Übergang aus der höheren Bürgerschule in die Gelehrtenschule sich leicht ausführen lassen. Es würde nur darauf ankommen, daß der Übergang durch äußere Umstände, Termine zu Receptionen, erleichtert würde. Auf diese Weise wird jedem Bedürfnis genügt, die Schule in ihren verschiedenen Stufengängen nimmt auf die einmal bestehende Differenz Rücksicht, befestigt sie jedoch in keiner Weise, sondern zeigt sich als das ausgleichende Princip.

Wenn die Lokalität der Schule die zeitweilige Entfernung aus dem Familienkreise notwendig macht: wie ist das Familienleben dann am besten zu ersetzen?

Auch schon in der unteren Abteilung der Bürgerschule kann die Jugend nicht aus einer und derselben Lokalität sein, viel weniger in der oberen. Es tritt eine Ungleichheit unter den Schülern selbst ein: einige sind aus demselben Orte, wo die Schule ist, und haben daher ihr Familienleben; den anderen soll das Familienleben ersetzt werden. Es lassen sich zwei Wege einschlagen. Man kann nämlich sagen, es sei die Sache der Eltern, Familien auszuwählen, die ihre Kinder für die Schulzeit an dem fremden Ort gleichsam adoptieren. — Es kommt aber dieses Verhältnis auch in Beziehung auf die Gelehrtenschulen in Betracht, und die gewöhnliche Meinung war dann diese, es sei die Sache des Gemeinwesens das richtige Auskunftsmittel zu treffen; von den Eltern dies zu fordern sei unbillig, da es ja den meisten an jedem Anknüpfungspunkt in dem Ort, wo die Schule ist, fehle; es sei aber auch unrichtig, eine einzelne fremde Familie substituieren zu wollen, da ja die Sorgfalt dieser nie groß genug sein werde. Die Schule müsse also selbst wieder Erziehungsanstalt im engeren Sinne werden und sich als Familie gestalten.

Eigentliche Familienerziehung außerhalb des Schullebens ist jedenfalls vorzuziehen. Wir haben schon bei der Volksschule dafür uns entschieden. Wiewohl wir Ursache hatten in der Mehrzahl der Familien, deren Kinder der Volksschule einverleibt werden, eine Unfähigkeit sich viel mit der Jugend zu beschäftigen und sie im eigentlichen Sinne zu erziehen, vorauszusetzen; und wiewohl die Notwendigkeit einleuchtet, daß auch alles, was außerhalb der Schule in das Gebiet der Sitte fällt, beachtet werden muß, um durch den Einfluß der Gebildeteren einen besseren Charakter in die untersten Schichten der Gesellschaft hineinzubringen, so sagten wir dennoch, das Familienleben müsse neben dem Leben in der Schule fortdauern, und es bleibe unter

allen Umständen eine notwendige Ergänzung der Schulbildung. Wenn nun in Beziehung auf die höheren Bildungsanstalten ein anderes Verhältnis eintritt, und einige Eltern ihre Kinder an einen fremden Ort zur Schule entlassen müssen, so ist es immer wünschenswert, daß die Kinder wieder in ein Familienleben, wenn auch ein fremdes, eintreten.

Wenn die Verbindung der Eltern mit einer Familie am Orte der Schule günstig und die Einverleibung der Kinder in ein fremdes Familienleben Sache des Vertrauens ist, so läßt sich nichts dagegen einwenden. Die elterliche Liebe läßt sich ja recht gut auf andere Kinder ausdehnen. Wenn aber eine solche Verbindung fehlt und die Eltern der Zöglinge ein Verhältnis, das Sache des Vertrauens sein soll, an Anerbietungen knüpfen müssen, die oft nur auf pekuniäre Vorteile berechnet sind, so muß die Schule die Vermittlerin machen und die Garantie übernehmen. Dann gestaltet sich das Verhältnis wieder zu einem Verhältnis des Vertrauens. Es muß dann ein gewisser Zusammenhang sein zwischen der Schule und diesen Familien, welche die Zöglinge in ihre Mitte aufnehmen, und es würde das eigene Interesse der Schule sein, solche Familien zu wählen, in deren Leben nichts ist, was die Ordnung der Schule aufheben könnte.

Wenn Lehrer der Schule Zöglinge in ihren Familienkreis aufnehmen, so gestaltet sich dies zu einem Verhältnis des Vertrauens, es ist ein Privatverhältnis; oder es verbindet sich damit die Garantie der Schule, und in beiden Beziehungen fällt es unter die obige Kategorie.

Treten mehrere Lehrerfamilien zusammen, eine größere Öffentlichkeit, ein Ganzes unter sich bildend, so daß die einzelnen Zöglinge einzelnen Familien zugewiesen, doch durch das gemeinsame Leben der Familien zu einem gemeinsamen Leben verbunden werden, so ist das allerdings das Schönste und löset die schwierige Aufgabe am vollständigsten. Allein verschiedene Versuche der Art sind wieder aufgegeben worden, und es möchte auch wohl zu den seltensten Fällen gehören, wenn ein Verhältnis vieler Familien zueinander, durch und durch auf Vertrauen und Liebe gegründet, Achtung und Bewahrung der Familieneigentümlichkeit und gleichmäßige Ausbildung eines gemeinsameren geordneten Lebens voraussetzend, längeren Bestand haben sollte.

Verhältnisse gebieten es oft, daß die Schule selbst das Familienleben ersetze und Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Wortes werde. Dann fragt sich nicht mehr, was das Beste sei; sondern wie das, was das Notwendigste ist, am zweckmäßigsten eingerichtet werden könne.

Unvollkommen sind jedenfalls solche Erziehungsanstalten, die den Unterricht und die Erziehung der Familie gleichmäßig übernehmen. Die durch Gewohnheit bestehenden Anstalten der Art sind Nachkömmlinge der Klosterschulen; sie können das Familienleben nicht

ersetzen, schon um deswillen nicht, weil ihnen eine ganze Seite des Familienlebens fehlt, nämlich der Einfluß des weiblichen Geschlechtes. Da aber die Lokalität, bürgerliche Einrichtungen, Vermächtnisse und Stiftungen oft nichts anderes übrig lassen, als daß man die Schulen auch als öffentliche Erziehungsanstalten benutzt, so kommt es darauf an, daß sie so eingerichtet werden, daß der mögliche Nachteil vermieden, der mögliche Vorteil erreicht werde.

Es ist nie natürlich, daß eine Menge junger Leute so eng zusammenleben, wie es in diesen Anstalten notwendig ist. Schädliche Einwirkungen sind jedenfalls zu erwarten, daher ist die größte Vorsicht erforderlich.

Vor allen Dingen muß für eine beständige Aufsicht gesorgt werden, die aber nichts ist als Aufsicht, keine Beschränkung der Freiheit. Es ist dies allerdings eine der schwierigsten Aufgaben, die Einzelnen so im Auge zu behalten und ihnen doch die notwendige Freiheit zu gestatten, wie die Familie dies beides, wenn sie richtig organisiert ist, gleichmäßig leistet. Die Lösung ist aber nicht unmöglich; und wenn sie gelingt, dann haben solche Anstalten dies für sich, daß sich schon früh das für das ganze Leben notwendige Bewußtsein entwickelt, daß der Einzelne in eine große Organisation sich fügend etwas von seiner Willkür aufgeben muß.

Mit dieser Aufsicht ist zu verbinden eine natürliche im gehörigen Maß anreizende, nicht körperliche Überreizung und Anstrengung hervorbringende Lebensweise, die eine aus der Ordnung hervorgehende Liebe zur regelmäßigen Thätigkeit erregt und befördert. Eine solche Lebensweise und eine beständige, aber natürlich sich bildende Aufsicht wird auch am geeignetsten sein, den heimlichen Sünden, zu denen, wie manche wohl mit Unrecht behaupten, in solchen Anstalten die Neigung nicht auszurotten sein soll, entgegenzutreten.

So viel irgend möglich ist, muß die öffentliche Erziehungsanstalt die Vorteile, welche das Leben in der Familie gewährt, zu ersetzen suchen. Zwar ist das schon ein günstiges Verhältnis, daß die Zöglinge gewöhnlich erst in den Jahren aus der Familie in die öffentliche Anstalt übergehen, wo der Einfluß der Mutter das Notwendige geleistet haben soll, der Einfluß der anderen weiblichen Familienglieder aber, namentlich der Geschwister, teils nicht mehr, teils noch nicht seine volle Kraft hat, weil in diesem Alter in den beiden Geschlechtern die Neigung entsteht, sich von einander zu sondern. Insofern bauen solche Anstalten auf etwas Natürliches fort. Allein die Familie bietet doch auch den Kindern, wenn sie in diesem Alter stehen, das die zweite Periode umfaßt, Gelegenheit dar in das gesellige Leben einzutreten. Es ist dies, wenn es auf die rechte Art geschieht, sehr vorteilhaft und ein Vorzug der

Familie vor den größeren Anstalten, weil daraus die Gewohnheit und die Leichtigkeit entsteht, sich in Gesellschaftsverhältnisse zu fügen. Nur nachteilig kann es für die männliche Jugend sein, wenn die Bildungszeit zumal auch in den späteren Jahren sie zu sehr dem geselligen Leben in größeren Familienkreisen entfremdet. Diesen Nachteil kann man nur vermeiden, wenn man den Zöglingen gestattet, außerhalb der Anstalt Familienverbindungen anzuknüpfen und fortzusetzen, in denen ihnen die Möglichkeit gegeben ist, sich für das gesellige Leben vorzubereiten; nur muß dann dafür gesorgt werden, daß dieses Leben außer der Anstalt nicht zur Unordnung, Zerstreuung und Eitelkeit Veranlassung gebe. Übrigens ist auch am allerwenigsten zu übersehen, daß wenn auch der Umgang mit Familien nur in den engsten Schranken gehalten wird, zur Ausbildung der Geselligkeit die öffentlichen Erziehungsanstalten infolge des Zusammenseins einer größeren Menge, namentlich bei den gymnastischen Übungen, Vorteile darbieten, die keine einzelne Familie gewähren kann. Die Entwicklung der Eigentümlichkeit wird in hohem Grade durch dieses auch gesellige Zusammensein befördert, zumal wenn man erst dahin wird gekommen sein, was man bis jetzt noch immer gesucht hat zu verhüten, gegenseitige Kommunikation zwischen denen, die in den Anstalten, und denen, die in der Familie leben, zu eröffnen. Die zu große Abgeschlossenheit der Jugend in solchen Anstalten in dieser Beziehung ist ein trauriges Residuum der Klosterschulen. Der Mißbrauch kann durchaus den Gebrauch nicht aufheben; dies gilt auch hier. Und wenn man nur eine wirklich liebevolle Aufsicht führt und eine väterliche Vorsicht, fern von einem bestimmten, pedantischen Formenwesen, beobachtet, so wird der Vorteil sich ohne die sonst gewöhnlichen Nachteile erreichen lassen. — Ferner bietet das Familienleben, zumal wenn wir mehr auf das Ende der zweiten Periode sehen, einen anderen Vorteil, der in Beziehung auf die Lösung der Aufgabe, daß die Unterordnung und die Entwicklung der Selbständigkeit sich nicht ausschließen, sondern ein allmählicher Übergang von jener zu dieser sich bilde, von großer Wichtigkeit ist. Es hat dies zwar keine Beziehung auf die Schule, in der ein rein gesetzmäßiger Zustand ist; aber um so mehr hat es seinen Ort im übrigen Leben. Es muß allmählich eine freiere Disposition über sich selbst, ein Nachlassen des absoluten Gehorsams eintreten. In der Familie macht sich das von selbst. Wenn Knaben im Übergange zum Jünglingsalter in einem Hause sind, so werden auch in der Regel jüngere Kinder da sein, über welche sie Autorität geltend machen. Wie aber in den öffentlichen Anstalten? Es werden Einteilungen nötig sein, entweder so, daß die im Alter gleichen beisammen sind, oder ältere und

jüngere, jene auf diese wirkend. Das erste hat für sich, daß die am meisten einander gleichen auch am wenigsten in schwer auszugleichende Verhältnisse kommen werden; bei verschiedenem Alter dagegen können schwer zu schlichtende Differenzen eintreten. Auf unserem Gebiete jedoch darf man auch das Schwerere nicht scheuen. Es giebt Anstalten, wo eine Nachahmung des Familienlebens, jüngere und ältere Zöglinge zu einem gemeinschaftlichen Leben in kleineren Kreisen vereinigt, sehr übertrieben worden ist; dadurch ist die Analogie mit der Familie nur zerstört. Wenn eine Anstalt hierin sich nicht die gehörige Freiheit läßt, das nähere Zusammensein der Jugend mit Einsicht nach den individuellen Verhältnissen umzuändern, so wird sie nie ihren Zweck erreichen. Ist die Einrichtung getroffen, daß die Älteren mit den Jüngeren zusammenlebend über diese die Aufsicht führen, so können jene ihr Ansehen mißbrauchen, Willkür üben, diese sich einschüchtern lassen. In solchen Fällen muß eine Änderung des Verhältnisses eintreten, zugleich aber auch, da eine fehlerhafte Gesinnung zum Grunde liegt, auf diese eingewirkt werden. — Legt man dagegen den Typus der Gleichheit überall zum Grunde, so werden sich doch wieder Differenzen entwickeln. Es gehört zum Charakter der Jugend das Anerkennen jeder größeren geistigen Kraft, und so bilden sich unter den Zusammenlebenden Autoritäten. Die ursprüngliche Einrichtung wird also ganz gleich sein. Ob sich aber die Differenzen in einem größeren oder kleineren Maße bilden, dies hat Einfluß auf das Verhältnis der Jugend selbst. Will man diese Differenzen benutzen und den Nachteil vermeiden, dann muß jedesmal, so oft das Bedürfnis eintritt, das Verhältnis verändert werden können. Nichts kann nachteiliger sein als eine willkürliche oder auf mechanische Weise festgesetzte Unterordnung des einen Teils der Jugend unter den anderen. Man muß die Differenzen, die sich von selbst bilden, solange und insoweit gewähren lassen, als sie sich in ihrer Reinheit erhalten; auf der anderen Seite ist schon aus dem in der Schule herrschenden Princip natürlich, daß es ein anvertrautes Ansehen geben kann, welches denen, die sich von seiten ihrer Sittlichkeit auszeichnen, erteilt wird. Aber nie darf dies als Allgemeines und Gesetzmäßiges fixiert werden, sondern jedesmal muß in den einzelnen Fällen die übertragene Autorität als eine den besonderen Verhältnissen entsprechende gehandhabt werden. Eine gesetzmäßige Autorität der einen über die anderen ist eine Verrückung des natürlichen Verhältnisses, nicht mehr Nachahmung der Autorität, welche in der Familie die älteren Kinder über die jüngeren haben. Hält man dies fest, so wird man alle sich bildenden Verhältnisse zum Vorteil der Einzelnen benutzen können. Die Form aber, die hiebei zum Grunde liegen muß, ist die völlig freie Disposition, ob man die Gleichen zusammenstellen will, oder Ältere und Jüngere verbinden.

Privatunterricht.

Wenn wir uns nun die Jugend in solchen Anstalten denken oder in ihrer Familie lebend, ist es wohl zu gestatten, daß neben dem Unterricht in der Schule die Zöglinge in einzelnen Gegenständen noch besonders unterrichtet werden? Sieht man den ganzen öffentlichen Unterricht als Ersatz des häuslichen an, so unterliegt es lediglich der Bestimmung der Eltern, was die Kinder lernen sollen. Wenn wir aber davon ausgehen, daß die Schule nicht eine Sache der Not mehr ist, sondern die Beziehung auf das gemeinsame Leben, in welches alle eintreten werden, die verschiedenen Unterrichtsgegenstände schon bestimmt, so sieht man, daß die Unterrichtsanstalten in Beziehung auf Hilfs- oder Nebenunterricht mit zu bestimmen ein Recht haben müssen. Jedenfalls werden Übungen, Wiederholungen außer der eigentlichen Schulzeit fallen; denn wollte man auch diese in die Schulzeit hineinziehen, so müßte das Lehrerpersonal ein größeres werden. Wenn demnach Hilfsstunden notwendig werden, so wird zwar für die Kinder, die in der Familie leben, den Eltern die Wahl derer, welche den Unterricht im Hause leiten, zustehen; aber es muß doch hierin Maß gehalten werden: es darf nicht das richtige Verhältnis zwischen Arbeit und Spiel aufgehoben werden und eine gewisse Kommunikation zwischen den Eltern und Lehrern in der Schule wird stattfinden müssen. Es ist ein großer Nachteil wenn die Eltern die Kinder mit Privatunterricht überladen. Ebenso ist es nur ein notwendiges Übel, wenn in den Erziehungs- oder Pensionsanstalten selbst die Zöglinge auf Verlangen der Eltern außer der Schulzeit oder wohl gar außer der Anstalt selbst noch besonderen Unterricht genießen sollen, den andere nicht genießen können; dies stört mannigfach das reine Verhältnis und darf nie begünstigt werden.

III. Die wissenschaftliche Bildungsstufe.

Die Bestimmung der wissenschaftlichen Bildungsstufe.

Wir schließen uns an das Frühere an, daß aus dieser Bildungsstufe diejenigen hervorgehen sollen, die dazu geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten, und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse, und in der Kirche. Es muß sich nun ermitteln lassen, was hiezu gehört. Wir haben zu dem Ende an den Anfangs- und Endpunkt anzuknüpfen, und füllen den Raum dann aus.

Der Anfangspunkt der wissenschaftlichen Bildungsstufe.

Es ist schwierig, den Punkt mit Bestimmtheit zu bezeichnen, auf welchen zurückgegangen werden muß, um die wissenschaftliche Bildung anknüpfend an Früheres anzufangen. Wir haben diese Stufe, die dritte, die wissenschaftliche genannt, insofern die Wissenschaft der Komplex der Principien, die dritte Stufe aber der Ort ist, wo man die Principien auffinden und anwenden lernen soll. Hätten wir gesagt, der Ort, wo die Principien mitgeteilt werden: so konnte daran ein Mißverständnis sich knüpfen. Es giebt hier keine Mitteilung; Mitteilung der Principien beruht nur auf Autorität, diese hat in der Wissenschaft keine Geltung, nur eigene Überzeugung. Diese kann nur von innen heraus kommen, also die Principien müssen eigentlich selbst gefunden werden.

Auf die Frage, wo wir nun anknüpfen sollen, giebt es keine einfache Antwort. Die Antwort beruht auf den verschiedenen Ansichten von den zu Bildenden überhaupt; sie muß daher verschieden ausfallen. Nimmt man an, daß ein angestammter Unterschied sei zwischen denen, welche die leitenden Principien erzeugen und anwenden, und den Geleiteten, so würde der Anfangspunkt der pädagogischen Thätigkeit überhaupt auch der Anfangspunkt einer verschiedenen Behandlung sein müssen. Wenn man aber von der Voraussetzung ausgeht, daß die Differenz sich erst allmählich entwickelt, und daß die Wahl des Berufs nur infolge der Übereinstimmung und der Überzeugung der Erzieher und der Zöglinge erfolgen kann, so tritt der Anfangspunkt der verschiedenen pädagogischen Thätigkeit erst später ein. Die erstere Ansicht findet in dem geschichtlichen Gebiet, auf welches wir Rücksicht nehmen, keine Geltung mehr; die geschichtliche Entwicklung spricht für die zweite Ansicht. Es ist jetzt nur noch von einer angestammten Ungleichheit in Beziehung auf die Leitung des Staates die Rede; unsere Gesamtaufgabe kann dadurch nicht alteriert werden, und nur zum großen Nachteil wird es gereichen, wenn für die Leitenden die Notwendigkeit im Besitz der leitenden Principien der Erkenntnis zu sein geleugnet wird. Nehmen wir also an, daß nicht vom ersten Anfangspunkt der pädagogischen Thätigkeit an diejenigen unterschieden werden können, die einen solchen Beruf in sich haben, sondern daß die Unterscheidung erst allmählich sich ergeben kann, so entsteht die Frage, wann ergiebt sie sich? Wenn es sich ausführen ließe, daß die Jugend, außer denen, die schon früher aus der Volksschule und der niederen Bürgerschule in die mechanische Gewerbsthätigkeit übergehen, gemeinschaftlich in der höheren Bürgerschule unterrichtet, und

daß nach Vollendung dieses Cyklus entschieden würde, welche in die Geschäftsthätigkeit übergehen könnten, und welche für die wissenschaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätten: so wäre das das sicherste, und es würde dann das neue, höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung gepfropft. Je länger das Zusammenleben dauert, desto gründlicher kann Beobachtung angestellt werden; je länger das gemeinschaftliche Fortschreiten genährt wird, zu desto sicherer Selbstkenntnis kommt die Jugend; desto fester würde also auch die Überzeugung und die Übereinstimmung sein, desto seltener würde die Notwendigkeit eintreten, daß Individuen die wissenschaftliche Bahn infolge ihrer Untüchtigkeit nach großem Zeitverlust verlassen.

Aber ist dies nun auch ausführbar? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir wie bisher den Anfangspunkt, so nun den Endpunkt der wissenschaftlichen Bildungsstufe ins Auge fassen. Läßt sich innerhalb des Zeitraumes vom Endpunkt der realen Bildung bis zum Endpunkte der pädagogischen Einwirkung überhaupt, wo eine vollständige Selbständigkeit eintritt, die ganze Aufgabe lösen? Wir können a priori keine entscheidende Antwort geben, sondern müssen auf den gegebenen Zustand zurückgehen. Mancherlei Beschränkungen ergeben sich daraus. Nach vollendeter Erziehung beginnt die eigene Thätigkeit im öffentlichen gemeinsamen Leben, im Staatsdienst, in der Wissenschaft und ihrer Mitteilung, im Dienst der Kirche. Die selbständige Thätigkeit erfordert aber wiederum, wenn man von den Principien hergekommen ist, in Beziehung auf das Positive, die individuellen, bestimmten Zustände, eine Vorübung, der man auch Raum gönnen muß. Wenn nun die Rücksicht auf die Bildung eines eigenen Hausstandes und auf Vermögensverhältnisse wünschenswert macht, daß auch die Vorübung auf den Berufszweig innerhalb des angegebenen Zeitraumes vollendet werde, so muß entweder die allgemeine Bildungszeit oder die Vorübungszeit auf den speciellen Beruf abgekürzt werden. Geht man davon aus, daß Theorie und Praxis im Gegensatz stehen, so wird man sagen: die allgemeine Bildung hat es mit der Theorie zu thun und entfernt so sehr von der Praxis, daß es schwer ist, an diese wieder zu gewöhnen; geht man aber davon aus, daß die Theorie das Innerste der Praxis, diese bloß Ausdruck jener ist, so kann man sagen: Wenn die allgemeine Bildung wahrhaft vollendet ist, wird von selbst die Praxis sich finden. Wenn diejenigen, denen von seiten der Gesamtheit die Leitung der pädagogischen Thätigkeit anvertraut ist, Ansicht sind, so verkürzen sie die Zeit der allgemeinen und suchen der Praxis schon Raum zu verschaffen inner-

halb der eigentlichen Bildungszeit; die allgemeine Bildung wird dann sehr leicht durch die enge Beziehung auf die Anwendung alteriert. Wenn sie die andere Ansicht haben, so suchen sie der Theorie überwiegend Raum zu verschaffen, die Zeit für die allgemeine Bildung auszudehnen und diese selbst rein zu halten; dann erhebt sich aber oft eine Opposition von seiten der Geschäftsführenden und die Klage, daß keine Tüchtigkeit für den Beruf entwickelt werde. So giebt es immer zwei Parteien, die sich um den Raum streiten, und daher so oft entgegengesetzte Maximen in dem Erziehungswesen und in der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten.

Können wir nun von unserm Standpunkt aus hierüber entscheiden? Wir haben zweierlei, woran wir anknüpfen. Wir sagten erstens, es müsse immer ein Gleichgewicht sein zwischen Receptivität und Produktivität. Die Produktivität ist nun aber immer Praxis schon; je mehr jenes Gleichgewicht da ist, desto mehr wird der Gegensatz zwischen Theorie und Praxis schwinden. Zweitens, die Jugend müsse so erzogen in das Leben eintreten, daß sie die Aufgabe des Lebens erkenne und löse, und daß in ihr, wenn auch in verschiedenem Grade, die Fähigkeit liegen müsse, den gegebenen Zustand zu verbessern. Die Theorie hat also ihren bestimmten Ort auch im ganzen Leben, vorzugsweise da, wo eine leitende Thätigkeit stattfindet. Wenn nun in der Erziehungszeit die Theorie und Praxis in dem Grade verbunden werden, in welchem Produktivität mit Receptivität verbunden ist; und wenn eine auf das Theoretische und das Erkennen gerichtete Produktivität nicht im Gegensatz steht mit einer an bestimmte Bedingungen gebundenen Praxis, so würde von unserm Standpunkt aus die Zeit für die allgemeine Bildung in keiner Weise zu beschränken sein, aber es würde auch die notwendige Zeit für die specielle Vorbereitung in Beziehung auf den Beruf zu gewähren sein, und nur auf ihr notwendiges Maß gebracht, je mehr die allgemeine Bildung selber ihren Zweck erreicht hätte.

Eine Abkürzung der Bildungszeit zu fordern mit Rücksicht auf das verschiedene Maß der äußeren Güter — das ist ein beschränkendes Princip; und wir müssen sagen, wenn wir auf unsere vorliegende Aufgabe, die leitenden Principien in eine ganze Generation hineinzubringen und ihnen Kraft durch ihre Organe zu verschaffen, sehen, es sei ein unwürdiger Zustand der Gesellschaft, der dies beschränkende Princip festhält. Man hat dies auch stets als ein Übel angesehen und ihm abzuhelfen gesucht. Der bedrängende Impuls geht von dem Zustande der Familie aus. Das Gegengewicht ist ein zwiefaches. Einmal ist ein bestimmtes Alter festgesetzt, in welchem erst gestattet

ist, in vollkommener Selbständigkeit aufzutreten zur Leitung der öffentlichen Angelegenheiten; dadurch werden diejenigen, die durch äußere Umstände beschränkt sind, eine so lange Zeit ihrer Bildung zu widmen, ausgeschlossen. Sodann hat man gesagt: Wenn der Fall häufig eintritt, daß besonders befähigte Individuen nicht Mittel haben, so erfordert der Gemeingeist ihnen zu Hilfe zu kommen. Alle öffentlichen Beneficien haben hierin ihren Grund. Beide Maßregeln, nicht im Widerspruch stehend, können sich sehr gut unterstützen. Die erste ist ein abhaltendes Princip und notwendig, indem ein Andrängen entsteht von solchen, die nicht vollkommen qualificiert sind. Die andere, unterstützendes Princip, ist notwendig, damit nicht die vollkommen Befähigten verhindert werden, die angemessene Bildung sich zu erwerben, um mit ihrer Intelligenz dem gemeinsamen Leben zu dienen. Auf diese Weise wird es möglich sein, für die allgemeine Bildung und die Vorbereitung auf den Beruf die notwendige Zeit zu gewinnen; und die allgemeine Formel, welche wir in Beziehung auf den Anfangs- und Endpunkt aufstellen, ist dann diese: Die wissenschaftliche Bildungsstufe beginne, sobald sich die Befähigung der Individuen sicher manifestiert hat; ihre Dauer sei nicht beschränkt, ihr Endpunkt nicht bedingt durch äußere Umstände.

Wir würden nun die wissenschaftliche Bildungsstufe konstruierend sagen, sie setze die reale Bildung voraus; ihr erstes Stadium sei die allgemeine wissenschaftliche Bildung, und zwar als ein Ganzes für sich, ihr zweites Stadium als ein Besonderes umfasse die zum Teil schon über die Erziehung hinausgehende Vorbereitung für das Berufsleben.

Vergleichen wir diese Konstruktion der höheren wissenschaftlichen Bildung mit der Praxis, so finden wir eine bedeutende Differenz. In Deutschland wenigstens ist die wissenschaftliche Bildung in drei Stadien verteilt: nämlich die allgemeine Bildung hat ihren Ort in den Gymnasien und Universitäten, und daran schließen sich einzelne Institute für die Vorbereitung auf den speciellen Beruf. Die Gymnasien enthalten eigentlich eine Tradition der wissenschaftlichen Kenntnisse, aber ohne die Principien der Wissenschaft. Diese Principien der vorher auf traditionelle Weise gelehrten Wissenschaften und die Anwendung sind das Objekt der Universitätsstudien, und daran schließt sich an die theoretische Vorbildung für die verschiedenen Zweige des öffentlichen Lebens, das Studium der speciellen positiven Wissenschaften; die praktische Vorbildung wird teils in besonderen Instituten, teils im Berufe selbst gewonnen. Statt der von uns konstruierten zwei Teile finden wir in der Praxis drei. In anderen Ländern

fehlt eigentlich das Mittelglied, die Universitäten, und es ist dann auch eine Dichotomie, aber in der Art, daß die Anstalten, welche unsern Gymnasien entsprechen, die wissenschaftliche Tradition enthalten, und darauf folgen unmittelbar Specialschulen zur Vorbereitung auf die einzelnen Fächer des Berufslebens; ihnen ist in der Regel ein Vortrag über die wissenschaftlichen Principien zugesellt, und an die theoretische Bildung schließt sich die praktische an. Dies ist die überwiegend französische Form.

Bei uns hat sich auf der einen Seite immer mehr die Anhänglichkeit an die einmal bestehende Einrichtung fixiert, auf der anderen Seite ist immer mehr eine Hinneigung zu jenen Specialschulen entstanden, also ein Kampf zwischen beiden Formen. Diese Differenz hat ihren Grund in dem verschiedenen Wert, der auf die wissenschaftlichen Principien in ihrer Anwendung und — was damit zusammenhängt — auf die alten Sprachen als das geschichtliche Fundament unserer Kultur gelegt wird. Je größer das Gewicht ist, das auf beides gelegt wird, desto größer ist die Vorliebe für die Universitäten; je weniger man die wissenschaftlichen Principien und das geschichtliche Fundament schätzt, desto größere Vorliebe für die Specialschulen.

Aber auch diese Differenz zeigt sich in der Praxis noch, daß diejenigen Anstalten, welche eigentlich zur wissenschaftlichen Bildungsstufe vorbereiten, die Gymnasien, gar nicht einen bestimmten Gegensatz zu den Realschulen bilden. Die Realbildung, wie wir sie konstruiert haben, existiert gar nicht in dieser Allgemeinheit, und nur etwa seit achtzig Jahren hat man Versuche gemacht, sie allgemeiner zu fördern. Die Gymnasien waren die allgemeinen Schulen für alles, was über die Trivialschule, die allgemeine Volksschule, hinausging, und hienach ist ihre Konstruktion zu beurteilen. Es konnten die spekulativen Elemente nicht aufgenommen werden, geschichtliche Tradition war die Hauptsache. In den niederen Klassen, in denen seltener aus den höheren Ständen Zöglinge waren, hatte reine Elementarbildung ihren Ort; aus ihnen gingen diejenigen hervor, die in die mechanischen Gewerbe, aus den mittleren diejenigen, die in die höhere Gewerbsthätigkeit eintreten wollten; in den höchsten Klassen war die eigentliche Vorbereitung auf die wissenschaftliche Laufbahn: und hier ward auch erst wenigstens der Versuch gemacht, die wissenschaftlichen Principien mitzuteilen, freilich auf ungenügende Weise, indem man glaubte, daß die sogenannte Logik dem Zweck entspreche. Die Gymnasien in unserer Zeit sind wesentlich auf gleiche Weise konstruiert, nur daß mehr und mehr die Philosophie aus ihnen verwiesen ist, und daß andere Anstalten ihnen zur Seite getreten sind, welche für Gewerbsthätigkeit auszubilden bestimmt

sind. Aber sie stimmen auch der Hauptsache nach überein mit der von uns konstruierten realen Bildungsstufe; der Unterschied besteht darin, daß in den Gymnasien die alten Sprachen in dem Grade bevorzugt werden, in welchem die realen Kenntnisse zurücktreten.

Wenn nun die Gründung von Realschulen eine allgemeine Ausdehnung gewinnt, so werden wir nebeneinander haben Realschulen und Gymnasien, vollkommen parallel laufend. Dann aber wird auch in den meisten Fällen eine sehr zeitige Sonderung derer, die dem höheren Gewerbsleben und der Wissenschaft sich widmen wollen, stattfinden müssen. Nur dann, wenn es gelingt in kürzerer Zeit als bisher die Realkenntnisse und die Sprachen mitzuteilen, so daß also die Methode gleich kunstgemäß für den Cyklus der Real- und Gymnasialkenntnisse entwickelt würde, möchte eine Zusammenziehung der Realschulen und Gymnasien eintreten; es würde der Teil der Jugend, welcher die wissenschaftliche Laufbahn durchmachen wollte, nachdem er in Gemeinschaft mit den übrigen die Bildung der höheren Bürgerschule genossen hätte, in besonderen Anstalten, welche zwischen der höheren Bürgerschule und der Universität liegen, für die Universität vorbereitet werden. Je gründlicher die allgemeine Bildung in der Bürgerschule erteilt worden wäre, desto weniger würde es der der Wissenschaft sich weihenden Jugend an realen Vorkenntnissen fehlen, an welche die spekulative Bildung könnte angeknüpft werden; je abgekürzter die Methode für die Tradition der Realkenntnisse und das Studium der Sprache wäre, desto leichter würde es sein nach dem Ausscheiden aus der höheren Bürgerschule die historische und linguistische Vorbildung zu den Universitätsstudien sich anzueignen. Auf diese Weise tritt dann die Sonderung der für das Geschäftsleben und für die Universität Bestimmten später ein.

Die neuen Elemente der wissenschaftlichen Bildungsstufe, insofern sie Vorbildungsmittel zum Verständnis der Principien der Wissenschaft sind.

Wir haben zunächst diejenigen Elemente der Unterrichtsgegenstände, welche zu den auch in der Bürgerschule zu behandelnden und auf der wissenschaftlichen Bildungsstufe notwendig mitzuteilenden oder doch vorauszusetzenden hinzukommen müssen, zu bezeichnen.

Zwei Gesichtspunkte werden uns dabei leiten. Nämlich erstens: Der Anteil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten setzt ein tieferes geschichtliches Leben voraus. Denn um in einem höheren Sinne die Zukunft aus der Gegenwart zu konstruieren, muß man die Gegenwart aus der Vergangenheit konstruiert haben. Zweitens: Der Anteil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten setzt eine tiefere spekulative Bildung

voraus. Denn um die Zukunft aus der Gegenwart zu konstruieren und diese aus der Vergangenheit, muß man die richtige Idee des Guten und Wahren an und für sich haben; dies ist die spekulative Seite.

Bei der vorigen Bildungsform gingen wir von der Ansicht aus, Hauptrichtung sei auf das allgemeine Verkehr, Geschichts- und Sprachkenntnis sei nötig, aber mehr in Beziehung auf das, was unmittelbar die Gegenwart betrifft. Auf der wissenschaftlichen Bildungsstufe sind die neuen Elemente Ergänzung dessen, was auf der vorigen Stufe bloß relativ gegeben war zu seinem ganzen Umfang; also Studium der Geschichte an und für sich, ohne einseitige Relativität auf die Gegenwart, jedoch ohne das Verständnis der spekulativen Principien vorauszusetzen; ebenso Erweiterung der Sprachkunde. (Historie und Philologie.)

Das Gesamtgebiet der Unterrichtsgegenstände der wissenschaftlichen Bildungsstufe innerhalb der zweiten Periode.

Der Sprachunterricht. Umfang der Sprachstudien. Die Praxis hat die Erweiterung der Sprachkunde auf die alten klassischen Sprachen beschränkt, und zwar weil diese das historische Fundament unserer Bildung sind. Sprachkunde an sich, abgesehen von dieser historischen Beziehung, zur Vorübung auf das Verständnis der spkulativen Principien, so daß also die Erweiterung des Sprachunterrichts eine ganz allgemeine wird und so umfassend, daß die Differenz der Formation der Sprachen überhaupt in den Kreis des Unterrichts gezogen wird, ist in der Praxis ohne Anerkennung geblieben. Die Theorie kann sagen: Wenn die Sprachkunde zugleich soll Grundlage und Vorübung sein zum Auffassen spekulativer Principien, so wird erfordert werden, daß die wesentliche Verschiedenheit, die sich in der Entwicklung des Sprachvermögens gezeigt hat, in ihrem ganzen Zusammenhange mitgeteilt werde. Sagt man, die beiden klassischen Sprachen seien besonders tauglich, die Kenntnis anderer Sprachen nicht notwendig, so ist dies zu einseitig ausgedrückt. Die semitischen Sprachen sind von wesentlicher Differenz in der Konstruktion der Sprache; man sehe nur auf den Unterschied, wie in ihnen das Materiale, und das, was bloß Form der Sprache ist, gesondert ist, wozu in den klassischen Sprachen kaum ein leiser Anklang ist. Ebenso in der chinesischen Sprache,*) wo der Hauptunterschied zwischen Nomen und Verbum auf ganz andere Weise gefaßt ist, bietet sich uns dar eine ganz eigen-

*) Wilhelm von Humbold — Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java, nebst einer Einleitung über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts — sagt mit Beziehung auf die im Chinesischen streng geregelte Konstruktion, gemäß der das grammatische Verhältnis des einzelnen Wortes oft nur durch seine Stellung bedingt ist, daß die chinesische Sprache ein Muster logischer Präcision ist.

tümliche, abweichende Form der Entwicklung des Sprachvermögens. Wenn die Vergleichung der zum indogermanischen Sprachstamme gehörenden Sprachen mit dem semitischen Sprachstamm und den ostasiatischen Sprachen ganz aus dem Auge gelassen wird, so wird der Gesichtskreis sehr beschränkt, und es fehlt an einer Anschauung, die dem Verständnis der spekulativen Principien überaus förderlich ist. Freilich wenn die Methode nicht abgekürzt wird, so ist an eine solche Erweiterung nicht zu denken. Sieht man allein auf das, was wir als den ersten Gesichtspunkt, von dem aus das Gesamtgebiet der Unterrichtsgegenstände für die wissenschaftliche Bildung konstruiert werden muß, aufgestellt haben, so wird die Kenntnis der Sprachen, welche die Wurzel unserer ganzen Bildung geworden sind, hinreichen; faßt man aber auch den anderen Gesichtspunkt in das Auge, von der Voraussetzung ausgehend, daß es auf die spekulative Bildung ankommt, so würde das Sprachstudium die von uns angedeutete Ausdehnung gewinnen müssen. Specielle Kenntnis des Materials der Sprachen in ihrem ganzen Umfange würde dazu nicht erforderlich sein, sondern es käme nur auf das Studium der Form und der Konstruktion der Sprachen der Hauptgebiete an.

Man hat oft gefragt, ob nicht unsere eigene ältere Sprache uns näher liege als die fremden, und ob nicht also die altdeutsche Sprache ein wesentliches Element der Bildung sei. Indessen wenn wir die Sache unparteiisch betrachten, ist nicht zu verkennen, daß in Beziehung auf das gegenwärtige öffentliche Leben die alte Litteratur unseres Volkes viel weniger von Bedeutung ist als die römische und griechische. Eine solche Allgemeingültigkeit wie diese wird das Studium des Altdeutschen schwerlich erringen, sondern immer mehr in das Gebiet des Speciellen fallen und mehr der eigentlichen Philologie vorbehalten bleiben.

Ebenso ist auch schon hie und da der Versuch gemacht, neben den klassischen Sprachen die hebräische Sprache als allgemeinen Unterrichtsgegenstand zu behandeln. Viel Heilsames läßt sich hieraus aber nicht erwarten, da es ja selbst bei den Theologen mit dieser Sprachkenntnis eigentlich immer noch nicht so recht gehen will. Die hebräische Sprache als specieller Gegenstand des Unterrichtes gehört nicht in den Kreis der allgemeinen Bildung, sondern in ein technisches Gebiet; wohl aber gehört sie ihrem Typus nach den Sprachgebieten an, deren Studium im allgemeinen und großen wir zum Objekt der Gymnasialbildung gemacht haben.

Methode des Sprachunterrichts. Alles Tote und alle Fortschreitung der Art, das eine Menge materieller Kenntnisse abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch mitgeteilt wird, muß vermieden werden. Beim Studium der alten Sprachen darf kein anderer Weg einge-

schlagen werden als der, den wir mit Beziehung auf die Muttersprache und die neueren Sprachen überhaupt vorgezeichnet haben.*)

Die genaue Berücksichtigung dieser Regel wird von wesentlichem Einfluß auf die Entscheidung der Frage sein, wann der Unterricht in den alten Sprachen beginnen könne. Wir haben den Anfangspunkt sehr spät gesetzt, gehen aber dabei von der Voraussetzung aus, daß der methodische Unterricht in den alten Sprachen, wenn allen Anforderungen in betreff der Organisation der verschiedenen Bildungsstufen genügt werden solle, nicht früher beginnen

*) Vorles. 1820/21. Nur unmethodisch würde es sein die fremden, also auch die toten Sprachen wie die Muttersprache durch die unmittelbare Übung im Leben erlernen zu lassen. Bei der unmethodischen Erlernung der Muttersprache wird die Intelligenz geweckt, nicht bei einer fremden Sprache ebenso, wo der Mensch schon diesen Fortschritt der geistigen Entwicklung gemacht hat, den er nicht noch einmal machen kann. Die fremde Sprache verglichen mit der Muttersprache ist in ihrer Eigentümlichkeit aufzufassen und von innen heraus zu konstruieren. Hiebei ist zweierlei zu beobachten, nämlich 1. das Wesen der Sprache überhaupt, welches alle Sprachen gemein haben; 2. das Positive in der zu erlernenden Sprache, dasjenige, was wir seinen inneren Gründen nach gar nicht erforscht haben und rein nur von außen erlangen können. Soll die Erkenntnis eine lebendige sein, so muß sie aus diesen beiden Elementen zusammengesetzt sein; jedes von beiden muß auf seine natürliche Art erworben werden, nämlich das eine auf dem Wege der Konstruktion von innen heraus, das andere auf dem Wege der Anschauung. Aber auch hier können zwei Methoden stattfinden, je nachdem man das eine oder das andere unterordnet: nämlich man kann mit dem Äußeren anfangen, oder damit, daß man den inneren Zusammenhang zuerst erklärt. — Womit soll der eigentliche Unterricht beginnen? Gesetzt es sei im Sprachgebiete eine Masse des Äußeren schon gegeben: die Konstruktion von innen heraus würde dann nichts anderes sein als die Anschauung von der Natur und dem Verhältnis der verschiedenen Redeteile untereinander; diese ist nur zu gewinnen durch Entfaltung des organisch Einfachen in der Sprache d. h. des Satzes, aber bezogen auf alle verschiedenen Modifikationen, die dieser erlangen kann, wenn er in ein Verhältnis zu anderen Sätzen gestellt wird. Man muß also hier Identität und Gegensatz zur Anschauung bringen, und wie die Mannigfaltigkeit des Verhältnisses der Sätze untereinander nur von der Anschauung der Totalität des Denkens aus in ihrer ganzen Fülle kann aufgestellt werden, so bereitet sie auch vor zu einer solchen Anschauung. Zunächst sieht man natürlich auf die Elemente eines Satzes, auf Haupt- und Zeitwort, Subjekt und Prädikat. Was der Zögling schon mitbringt, die Masse des Äußeren einer Sprache, giebt zugleich Gelegenheit zu zeigen, wie Sätze eingeschoben oder wie ganze Sätze als Subjekt oder Prädikat betrachtet werden können. Hierin ist etwas Allgemeines für alle Sprachen, aber bis in das Innerste in jeder Sprache anders modificiert. Das Äußere jeder Sprache bedingt dies. Es möchte nun wohl das Richtige sein, auf komparative Weise bei der Konstruktion von innen heraus das Äußere, Positive der zu erlernenden Sprache zum Leiter zu machen. Stets kommt es darauf an, das Specifische im Bau einer Sprache aufzufassen, und dies läßt sich erreichen in Beziehung auf die logische Seite der Sprache, wenn nur die Formation des Satzes in einer Sprache erst verstanden ist, auf komparativem Wege. Und das würde das Allgemeine überwiegend sein. Überwiegend positiv

könne, daß aber eine Vorbereitung auch auf diesen Unterricht füglich in eine frühere Zeit zu verlegen sei. Nämlich das bloß Mechanische wird sich bedeutend leichter erlernen lassen in den Jahren der Jugend, wo Spiel und Ernst noch nicht auseinander treten. Eine Beschäftigung mit solchen Einzelheiten, fast ganz den Charakter des Spieles noch an sich tragend, wird in dieser frühen Lebenszeit ganz an ihrer Stelle sein. Darin liegt aber noch kein Grund die alten Sprachen in die Volksschule aufzunehmen; es wird nur in den besonderen Fällen, wo eine wissenschaftliche Laufbahn schon früh angedeutet ist und die nächsten Verhältnisse

---

würde dann die etymologische Seite der Sprache sein. Jede hat nämlich auch einen besonderen Körper, die Wörter. Hiezu gehört 1. die Art, wie aus den einzelnen Stämmen ganze Familien von Wörtern durch konstante Gesetze gebildet werden, so daß was zum Stamm des Wortes hinzukommt, seine Beziehung hat zu dem Verhältnis, in welchem das neue Wort zum Stammwort steht, wie dies bei dem Abstrakten, den Adjektiven und Zeitwörtern der Fall ist. Je mehr solcher verschiedenen Wörterfamilien aufgestellt werden, in denen sich das Verhältnis zum Stammwort auf bestimmte Weise offenbart, desto mehr kommt die Sprache in ihrem Bau zur Anschauung. Das zweite, was schon entfernter liegt und weniger notwendig ist für alle Stufen des Sprachunterrichts, ist die Zusammenstellung der Wurzelwörter selbst nach den Analogien der Bedeutung und des Tones, um dadurch von der Art, wie die einfachen Laute in der Sprache gebraucht werden, wenigstens eine Ahndung zu bekommen. Wenn nun schon auch die etymologische Seite der Sprache sich in jedem Satz zur Anschauung bringen und komparativ auch hier Allgemeines sich entwickeln läßt, so herrscht doch zuviel Willkür in Rücksicht des Etymologischen, als daß irgend absolut Allgemeines aufgestellt werden könnte, und immer wird zur Einsicht in das Etymologische der Sprache die Anschauung des Äußeren in seiner ganzen Mannigfaltigkeit, also das Positive, der geeignetere Weg sein. — Wir kommen nun zur musikalischen Seite der Sprache. In dem Satz ist stets auch auf den Rhythmus, die Betonung, die Euphonie zu achten. Zunächst bietet sich dar die verschiedene Geltung der einzelnen Elemente, der relative Gegensatz der Länge und Kürze, Betonung, Tonlosigkeit, sodann Wohllaut. Der Sinn für das Rhythmische und Melodische der Muttersprache muß schon in den Kinderjahren geschärft sein. — Daß der Gegensatz des Betonten und Tonlosen in genauem Zusammenhange steht mit der logischen und etymologischen Seite der Sprache, sieht jeder; der Unterschied der Betonung ist von Einfluß auf die einzelnen Gedanken einer Rede, modificiert diese mannigfach; aber ebenso ist die Rücksicht auf Rhythmus und Euphonie bestimmend für die Art, wie Beugungs- und Vermehrungssilben gebildet werden. Zusammenstoßungen von Lauten, durch das konstante Bildungsgesetz der Sprache geboten, werden modificiert, weil das Musikalische es verlangt. Hier tritt die größte Differenz uns entgegen in den einzelnen Sprachen; denn in jeder Sprache giebt es eigentümliche Zusammenstellungen der Laute, je nachdem des Volkes Sprachwerkzeuge gebildet sind. Dies, die Naturseite jeder Sprache überwiegend betreffend, geht aber schon über die Grenzen des Schulunterrichtes hinaus. Aber immer ist die Betrachtung des Musikalischen auch in Beziehung auf das Verständnis des Baues der Sprache sehr wichtig, [illegible] alle Eigenheiten und Ausnahmen von den Sprachregeln von hier aus werden können.

eine solche Vorübung gestatten, diese mehr spielende Einübung des Mechanischen eintreten können. Wenn man glaubt das wirkliche Studium der alten Sprachen sehr früh anfangen zu müssen, so hängt dies mit einer verwerflichen Methode zusammen.

Wenn nun in so später Zeit, wo der Unterricht in der Muttersprache schon vorausgegangen und das Verständnis der Sprache und eigene Produktivität in der Sprache bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit entwickelt ist, das Studium der alten Sprachen beginnt, dann ist dadurch schon viel gewonnen für diese Sprachen, und die Methode wird eine wahrhaft lebendige, gründliche und doch abgekürzte sein. Haupt- und Zeitwort kann man zwar tabellarisch, aber weil immer gleich mit der Anwendung verbunden, lebendig mitteilen und zum unmittelbaren Gebrauch; das mehr Receptive, die Analysis der Sätze, und das mehr Produktive, die Komposition derselben nach den vorliegenden Sprachformen, ist zu verbinden.

Aber eben so wichtig für das Fortschreiten in dem Studium der alten Sprachen ist die aufgestellte Regel; und wie diese selbst ihre nähere Erläuterung und die Frage nach der richtigen Methode ihre Erledigung findet durch die Entscheidung der Frage über den Anfangspunkt, so noch mehr durch die Entscheidung der Frage über das Fortschreiten. Man hat geglaubt, es sei in der Beschäftigung mit den alten Sprachen gar kein Fortschritt möglich, wenn nicht besondere Gedächtnisübungen angestellt würden. Von dieser Ansicht aus ist gegen die allgemeine Regel mannigfach gefehlt worden. Es giebt uns dies Gelegenheit diesen Gegenstand, die Gedächtnisübungen, worüber wir bei der Volksschule schon sprachen,*) aber so, daß wir den Faden liegen ließen, von neuem aufzunehmen. Die reinen Gedächtnisübungen, bei denen das Aufzufassende eigentlich ganz gleichgültig ist, sind offenbar auch etwas Totes. Es scheint immer ein Mangel an Vertrauen auf die Zweckmäßigkeit der Auswahl der Unterrichtsgegenstände und der Methode zum Grunde zu liegen, wenn man besondere Gedächtnisübungen für nötig hält. Man hat dabei eine doppelte Absicht, das Gedächtnis als besonderes Vermögen bis zu einem gewissen Grade der Fertigkeit zu entwickeln, eine Leichtigkeit des Festhaltens der in den Lehrcyklus gehörenden Gegenstände hervorzubringen. Betrachtet man das Gedächtnis als besonderes Vermögen, so muß dies allerdings mit allen anderen geistigen Vermögen gleichmäßig entwickelt werden, und ebenso wird niemand leugnen, daß das, was gelehrt wird, müsse behalten werden. Allein es läßt sich wohl zwischen der Operation des Auffassens der Vorstellungen und des Festhaltens derselben kein wesentlicher bestimmter Unterschied fin-

*) S. 288.

den. Man sagt, das Auffassen sei ein Momentanes, das Festhalten ein Dauerndes. Aber alles, was man bewirken kann, um das Festhalten hervorzubringen, ist doch nur wieder ein momentanes Auffassen. Es ist zwar eine sehr gewöhnliche Erfahrung, daß es Individuen giebt, die schwer auffassen, aber dann das einmal Aufgefaßte sicher festhalten, und umgekehrt; dadurch ist aber nicht ein bestimmter Unterschied im Gedächtnis selbst angezeigt, sondern nur, daß es Menschen giebt, die schwerer auffassen, aber beharrlich sind und Interesse an einem Gegenstande behalten, und andere, die leichter auffassen, aber weniger beharrlich sind. So kommt denn alles darauf an, daß nur momentan aufgefaßt werde; aus diesem momentanen Auffassen verbunden mit fortdauerndem Interesse entsteht dann das Festhalten, das Gedächtnis. Das Festhalten ist notwendige Folge des Interesses an einer Sache, das Gedächtnis selbst ist nichts anderes als das momentane Produkt des natürlichen Interesses. Man kann zwar von dem Bestreben ausgehen, der Jugend eine Virtuosität im mechanischen Festhalten beizubringen, welche man für desto größer hält, je langweiliger der Gegenstand selbst ist. Es ist aber dies ein reiner Mechanismus ohne Liebe zur Sache, und hierin liegt eben der Gesichtspunkt, von dem aus die einseitige Behauptung aufgestellt ist, daß ein starkes Gedächtnis und eine starke Urteilskraft selten zusammengehen. Ist Gedächtnis bloß der mechanische Prozeß des Auffassens und Festhaltens, so kann es freilich nur stark werden auf Unkosten der anderen lebendigen geistigen Vermögen. Sagt man aber, daß das Gedächtnis das Interesse an dem Gegenstande, nicht Mechanismus sei, so leuchtet ein, daß jeder eine Fertigkeit des Festhaltens bekommen wird für diejenigen Gegenstände, mit denen er sich aus Interesse beschäftigt. Wo man über die Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dies als einen Charakterfehler anerkennen; schwache Menschen, zerstreute, die nie bei der Sache sind, wie sie nicht mit Bewußtsein auffassen, so können sie auch nicht festhalten. Wenn es nun auch in Beziehung auf die toten Sprachen unumgänglich notwendig ist, daß das Auffassen so bald als möglich in ein Festhalten übergeht, zumal da dieser Unterrichtsgegenstand mehr nur in den Lehrstunden vorkommt und weniger in dem gemeinsamen Leben außer der Schule, so wird doch dies am besten und sichersten durch eine zweckmäßige Methode des Sprachunterrichtes überhaupt sich erreichen lassen. Gehen wir von dem Kanon aus, daß nur mit einem lebendigen Element der Unterricht anfangen dürfe, in der Sprache mit dem Satz; und daß von dem Einfachsten allmählich bis zu dem Komplicierten nur fortzuschreiten sei; daß das Studium der alten Sprachen, das komparative Studium des gesamten Sprachgebietes im allgemeinen und der Muttersprache und einiger neueren

Sprachen im besonderen voraussetzend, durch gegenseitige Beziehung erleichtert werde; daß, wie in der Volksschule schon als notwendig aufgestellt wurde, in den Pausen zwischen kleineren und größeren Abschnitten Wiederholungen und Zusammenfassung ihre Stelle finden; daß endlich die Verbindung der Analysis mit der Komposition, die Receptivität mit der Produktivität gleichmäßig fortschreiten müsse: so wird sich von dem Auffassen aus schon von selbst das Festhalten ergeben, besondere Gedächtnisübungen werden nicht nötig sein. Mechanische Gedächtnisübungen stehen in Analogie mit den Strafen. So wie man sich zum Ziel setzen muß die Strafe überflüssig zu machen, so sind auch diese mechanischen Gedächtnisübungen hinwegzuschaffen.

Die Methode wird sich uns noch klarer ergeben, wenn wir auf das Ziel des Studiums der alten Sprachen hinsehen. Abgesehen von der Behandlung des gesamten Sprachstudiums in Beziehung auf das Spekulative, also einfach auf das unmittelbar Praktische geachtet: Wie weit soll das Studium der alten Sprachen getrieben werden? Es könnte der Kanon, daß Receptivität und Produktivität in Gleichgewicht stehen müssen, Veranlassung zu der irrigen Meinung geben, daß jeder ebensogut müsse griechisch und lateinisch schreiben können wie verstehen. Wir haben demnach über das Verhältnis zwischen Produktivität und Receptivität auf diesem Gebiete noch eine nähere Erläuterung zu geben. Im Anfang muß die Produktivität mit der Receptivität vollkommen im Gleichgewicht stehen; von dem Punkte an, wo man sich mit der Litteratur eines fremden Volkes beschäftigt und dieselbe sich anzueignen bestrebt, wird die eigene Produktivität zurückgedrängt; sie wird allerdings fortgesetzt, aber nur als Ergänzung, Wiederholung und als ein Mittel, um das Festhalten des Individuellen in jedem Sprachgebiete zu erleichtern. Wir tadeln keineswegs die Übungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen, setzen ihnen aber eine Grenze. Sie dauern so lange fort, als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigentümlichkeit noch währt. Aber sobald dies so weit schon vollendet ist, daß man im stande ist, eigene Observationen über die Eigentümlichkeit der einzelnen Schriftsteller zu machen, dann ist dasjenige erreicht, was die eigene Produktion leisten sollte. Aber eben deshalb hören die besonderen Übungen dann auch auf. Was im besonderen den Gebrauch der lateinischen Sprache im Kreise der Gelehrten betrifft, so werden wir darüber später das Nötige sagen;*)

*) Die abgekürzte Behandlung der dritten Periode, namentlich die Bildung auf der Universität betreffend, verhinderte dieses Versprechen zu erfüllen. Es ist übrigens bekannt, daß Schleiermacher den Gebrauch der lateinischen Sprache auf das philologische und mathematische Gebiet beschränkt, höchstens ihn gestattend außerdem auch da, wo bei öffentlichen Gelegenheiten der Redner im

die Übungen, die zu diesem Behuf angestellt werden und bei denen die Absicht zum Grunde liegt, die Produktion in das Große zu treiben, können nicht eine solche Allgemeingültigkeit haben wie die Übungen, welche notwendig sind, um die Sprache zu verstehen. Es läßt sich gar kein lebendiges Auffassen der Sprache denken ohne eigene Produktion, aber eben eine solche, die ihr bestimmtes Maß hat, über welches hinaus sie ihren Zweck verfehlen und zum Nachteil der Receptivität gereichen würde. So sind auch metrische Übungen anzustellen in fremden Sprachen, wie wir dies für die Bürgerschule in Beziehung auf die Muttersprache postulierten; aber nur als vorübergehende Posten sind diese anzusehen, die gar nicht mit in die Schlußrechnung zu bringen sind. Es kann nicht die Absicht sein, lateinische und griechische Dichter zu bilden; deshalb ist kein zu großer Wert auf dergleichen Übungen zu legen, dies wäre nur ein pedantisches Mißverstehen dessen, worauf es eigentlich ankommt.

Dagegen bringen wir es lange nicht weit genug im Auffassen der Sprache im großen. Entgegengesetzte Maximen haben in dieser Beziehung geherrscht, und zwar nur zum Nachteil des wirklichen Verständnisses der Sprache. So wurde während eines längeren Zeitraums als das höchste Ziel das Ciceronianische und das Attische betrachtet, darüber alles andere vernachlässiget. Es ist dies nur eine Einseitigkeit, denn auf diese Weise fesselt man an eine einzelne Periode der Sprache, und man kann nicht sagen, daß man die Sprache im ganzen aufgefaßt habe, wenn man nur eine Stufe der Entwicklung derselben erstiegen hat. Und doch liegen in dieser Periode, die man so überaus bevorzugt hat, nicht alle für die Geschichte und Litteratur bedeutende Werke. Späterhin hat man den historischen Gang zu betreten versucht, meinend, die Jugend müsse den ganzen historischen Cyklus durchmachen; man hat sogar bedauert, daß nicht mehr vorhomerische Schriften vorhanden seien. Man verrückte sich dadurch das Ziel und umfaßte doch nicht das ganze Gebiet der Litteratur, indem für einzelne Schriftsteller unverhältnismäßig mehr Zeit aufgewendet wurde als für andere, wie man denn z. B. nie in das byzantinische Zeitalter hineinging. Die Aufgabe ist allerdings nicht anders als so zu stellen, sich der Sprache in ihrem ganzen Lebenskreise, soweit er vor uns liegt, zu bemächtigen. Dies zu erreichen kann bei richtigem Verfahren so gar schwierig nicht sein.

Wenn aber der ganze Umfang der alten Sprachen zu durchmessen ist, so muß eine Auswahl der Schriftsteller und Schriftstücke

---

Gebiet antiker Gesinnung und Ansicht sich halten darf. Vergl. Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Schleierm. sämtliche Werke. Zur Philosophie. Erster Band, S. 622. — Dritter Band, S. 138. Über Leibniz' Gedanken einer allgemeinen philosophischen Sprache.

gemacht werden; es fragt sich, auf welche Weise diese zu bewerkstelligen sei. Es giebt uns dies Gelegenheit das chrestomathische Verfahren mit dem Lesen ganzer Schriftsteller zu vergleichen. Lange Zeit waren Cicero und Virgil, Xenophon und Homer die einzigen Repräsentanten der Prosa und Poesie. Nun kommt es aber darauf an, die verschiedenen Gattungen und Zeitalter zu repräsentieren. Eine Vervollständigung der Repräsentation bis zur Umfassung des ganzen Sprachgebietes setzt ein chrestomathisches Verfahren voraus; denn ganze Werke und ganze Schriftsteller zu lesen ist dann nicht möglich. Leicht kann man aber bei der Auswahl das rechte Maß verfehlen. Man kann sich zu sehr beschränken, man kann zu wenig geben, zu viel abkürzen. Der Ausdruck wird doch bedingt durch den Gedanken, dieser durch den Zusammenhang. Wie soll man da aus einem Ganzen einen Ausschnitt machen? Wo es einen vollständig abgeschlossenen Zusammenhang giebt, da wäre es unthunlich Einzelnes herauszugreifen; ein Fragment aus einer Rede z. B. wäre völlig unzureichend. Das Logische und Musikalische ist hier wie die einzelnen Teile und das Ganze durch einander bedingt; die Sprache der einzelnen Teile läßt sich nicht außer dem Zusammenhange mit dem Ganzen verstehen. Wo ein solcher Zusammenhang weniger stattfindet, da ist auch weniger notwendig, vollständige Schriftstücke vorzulegen. Man braucht aus Pausanias und Strabo nur einige Seiten zu lesen, um den ganzen Schriftsteller in seiner Eigentümlichkeit hinsichtlich der Sprache kennen zu lernen, sowie man auch den homerischen Typus aus weniger als einem Gesange auffassen kann. Wenn man nun die Auswahl nach Grundsätzen, die in der Natur der Sache liegen, macht und dabei ohne Liebhaberei zu Werke geht, so wird man Bedeutendes leisten können in der Zeit, die gewöhnlich auf Schulen den alten Sprachen gewidmet wird.

Viel wird aber gewonnen werden, wenn die Zeit außer der Schule zweckmäßig verwendet und die Selbstbeschäftigung für die Fortschreitung benutzt wird. In der allgemeinen Volksschule war darauf gar nicht zu rechnen; in der höheren Bürgerschule sahen wir, daß solche eigene Thätigkeit die Kompensation sei, wenn in den eigentlichen Unterrichtsstunden die Produktivität nicht stark genug hervortritt, und daß sie stattfinden müsse als Vorbereitung auf die Geschäftsführung. In einem noch höheren Grade gilt dies für die Stufe, mit der wir es jetzt zu thun haben. Wenn in den Schulstunden der Typus für die Selbstbeschäftigung gegeben wird und der Lehrer sich von dem lebendigen Auffassen überzeugt hat, so kann das Fortlesen dem Privatfleiße überlassen werden. Nur würde der Vorteil aufgehoben werden, wenn ein bedeutender Teil der Unterrichtsstunden zur Korrektur und Kritik der häuslichen Arbeiten verwendet würde. Je

weiter die Selbstthätigkeit sich entwickelt, desto mehr soll sie in Anspruch genommen werden; folgt man diesem Kanon, dann würde zweckmäßiger sein, weniger Unterrichtsstunden, mehr Arbeitsstunden festzusetzen unter geregelter Beaufsichtigung und Leitung. Die Differenz der Einzelnen entwickelt sich dann auf viel bestimmtere Weise und tritt klarer hervor, die quantitative Differenz der Fortschritte, die eigentümliche Richtung, die individuelle Differenz des Geschmackes u. s. w.: und dies ist doch von großem Einfluß in Beziehung auf die Bestimmung des Berufs.

Die spekulative Seite des Sprachstudiums, die ausführlichere eigentlich gelehrte Behandlung der einzelnen Sprachen, bleibt der höheren wissenschaftlichen Bildungsstufe vorbehalten, den Universitätsstudien; der Gymnasial-Bildung eignet nur Leichtigkeit im Gebrauche der Schriftsteller und das allgemeine Verständnis derselben, soweit dies auf empirische, aber allerdings pragmatische Weise erlangt werden kann.

Der Geschichtsunterricht.*) Wir haben schon zwei Stufen desselben unterschieden, nämlich einmal die beschränktere an die Gegenwart unmittelbar gebundene rein fragmentarische Behandlung in der Volksschule, und dann die weitere Ausführung auf der Stufe der realen Bildung, wobei jedoch ein Übergewicht und ein Vorzug der neueren Geschichte anzunehmen war. Die dritte Stufe würde auch noch etwas auszuschließen haben, nämlich die spekulative Behandlung der Geschichte, welche der Universität zu überlassen ist.**) Was aber in den Gymnasien hinzukommt, das ist nicht bloß die gleiche Berechtigung beider Teile, der alten und neuen Ge-

---

*) Vorles. 1820/21. Die Darstellung des Gesamtlebens der menschlichen Gattung zerfällt in verschiedene Reihen, und jede von diesen muß im Verhältnis zur Totalität betrachtet werden. Dazu gehört zweierlei: 1. die richtige Massenkenntnis; 2. die richtige Schrankenkenntnis. Ohne diese ist keine geschichtliche Anschauung und keine Schätzung der intellektuellen Motive möglich. Sehr oft wird beides übersehen. Man behandelt z. B. besonders die Geschichte der klassischen Völker ohne darzustellen, wie sich Griechenland und Rom als Masse zur ganzen Menschenmasse verhalten haben. Ebenso, besonders bei entfernten Zeiten und fremden Völkern, wird das zwar aufgezeigt, was in ihnen wirksam war, ihre Kraft: allein ihre Schranken bringt man nicht zur Anschauung, nicht was für Hilfsmittel ihnen noch fehlten und welche Kräfte bei ihnen noch nicht entwickelt waren. Freilich ist dies durchzuführen schwer; die geschichtliche Forschung ist selbst noch nicht vollendet. Viel hat Böckh in seiner „Staatshaushaltung der Athener“ gethan.

**) Zu diesen Ansichten (der empirischen, wo die Geschichte keine ἱστορία sondern nur ein χρονικόν ist, und der pragmatischen) verhält sich die wahre, wie sich die organische Potenz zur mechanischen und chemischen verhält. Die Geschichte ist alles das, was die Wissenschaft enthält in der Zeit angeschaut: also die Organisation der Natur als ein Werdendes, Naturgeschichte; die

schichte, also eine ausführliche Kenntnis der alten Geschichte im Zusammenhange mit den alten Sprachen (denn Kenntnis der alten Geschichte ohne Kenntnis der alten Sprachen ist eine durch ein fremdes Medium gegebene Anschauung): sondern sowie durch das Hinzukommen der alten Sprachen die komparative Sprachkenntnis nun einen größeren Maßstab gewinnt, und der Charakter der alten und der neuen Sprachen in seiner Grundverschiedenheit hervortritt, so wird sich auch eine komparative Geschichtskunde ergeben. Es ist ein großer Unterschied im Charakter der alten und neuen Zeit und in der ganzen Formation und Entwicklungsweise der alten und neuen Staaten; dies hervorzuheben und zum Bewußtsein zu bringen, freilich nur so, daß eine mehr sinnliche Anschauung entsteht ohne die Klarheit der spekulativen, ist die Aufgabe. Die Geschichte des Menschengeschlechtes in ihrem Verlauf als ein Ganzes soll zusammengeschaut werden; ein allgemeines lebendiges Bild der Völkergeschichte muß gegeben werden; so jedoch, daß die individuellen Verschiedenheiten noch klarer durch die komparative Behandlung hervortretend aufgefaßt werden können, wobei allerdings das nur Einzelne und Besondere mehr in den Hintergrund tritt, damit nicht durch überwiegendes Hervordrängen der Einzelheiten die Gesamtanschauung verloren gehe. Der Charakter des früheren Unterrichtes wird sich also verwandeln; es wird auf dieser Stufe das Einzelne mehr zurücktreten, dem Ganzen untergeordnet werden. Ein Übergang zu der eigentlich philosophischen Behandlung der Geschichte von der bloß empirischen Auffassung der einzelnen Hauptsachen ist in diesem synthetischen Pragmatismus, in diesem komparativen Zusammenschauen gegeben. So kann auch der Geschichtsunterricht dazu dienen, zu erforschen, wieviel Anlage zur wissenschaftlichen Betrachtungsweise in den einzelnen Zöglingen sei.

Das Geographische*) muß sich schon hier auch enger mit dem Physiologischen verbinden, indem bei der Betrachtung des Erdbildes im großen beides aufeinander bezogen wird. Je mehr der ursprüngliche Charakter des geographischen Unterrichtes zurücktritt, nämlich die

---

Organisation des Geistes als ein Werdendes, Sittengeschichte; die Identität von beiden als ein Werdendes, Weltgeschichte. Ihr Wesen ist das Aufgehen der Idee in der Zeit. Also in ihr aller Gegensatz zwischen Empirie und Spekulation aufgehoben, und volle Beruhigung überall nur in der historischen Ansicht. — Schleiermacher Geschichte der christlichen Kirche, herausgegeben von Bonnell. S. 624.

*) Daß sich das Zeichnen auch in den Gymnasien bis in die höchsten Klassen fortsetzt, versteht sich nach dem Kanon, daß Produktivität und Receptivität sich korrespondieren; gerade die Geographie würde dazu Gelegenheit bieten in einem umfassenderen Sinn als es wohl gewöhnlich geschieht. Karten und Planzeichnen in den mittleren Klassen reichen auf diesem Gebiete nicht aus. Was Berg-

beiden Extreme: Kenntnis dessen, was unmittelbar in das Leben eingreift, und das Erdbild in seinen allgemeinsten Grundzügen, wie dies der Volksschule eignet, desto mehr wird dieser Unterricht dem geschichtlichen in seinem größeren Umfange korrespondieren. Wesentlich ist ein zusammenhängendes, nicht nur allgemeines oder nur überwiegend zum Verständnis der neuen Zeit zusammengestelltes Erdbild, welches die verschiedenen geschichtlichen Zeiten repräsentiert, ein fortlaufendes Erdbild, und zwar nicht bloß in Beziehung auf die politische Geographie, also nur die politischen Veränderungen umfassend, sondern auch in Beziehung auf den Einfluß der Kultur, der Erfindungen u. s. w. auf die einzelnen Länder und Ländergruppen, wobei wir freilich nur bis auf einen gewissen Punkt einzelne Teile hervorheben können. Hiedurch entsteht zugleich eine geschichtliche Ansicht der Kenntnisse, es wird anschaulich, wie und durch welche Mittel man aus der Kenntnis der Gegenwart zur Kenntnis der Vergangenheit gelangte. In dieser geschichtlichen Geographie schließt sich an die rein natürliche und atmosphärische Bildung und Entwicklung der Erdoberfläche dasjenige, was auf derselben durch den Menschen geschehen ist; das letztere erscheint als Fortsetzung des ersteren. Es erscheint eine neue Kraft, die Intelligenz, welche den Naturkräften eine andere Richtung giebt. Auf diese Weise bietet das Erdbild ein Supplement zu der eigentlich geschichtlichen Anschauung, indem diejenigen einzelnen Teile hervortreten, wo in gewissen Zeiten ein solcher Einfluß der Menschen stattgefunden hat, wo die Intelligenz ihre die Erde bildende Kraft zeigte, und wo sie dazu noch nicht gelangt war und gelangt ist. In diesem Ineinandergreifen von Geschichte und physischer, ethnographischer und politischer Geographie liegt die Betrachtungsweise, die den Übergang zu dem eigentlich Spekulativen bildet. Die Kenntnis des Einzelnen in seinem Zusammenhange ist eine geordnete geworden; leicht schließt sich dann daran an das Verständnis der spekulativen Principien.

Das Naturstudium.*) Auf der Vorstufe der wissenschaftlichen Bildung kann in Beziehung auf die Naturkunde eigentlich nichts Neues

haus in seinen verschiedenen Werken darbietet, namentlich in dem physikalischen Atlas, Liechtenstern in dem Atlas der Erd- und Staatenkunde, Kiepert im topograph.-histor. Atlas von Hellas u. s. w. — ist reichlicher Stoff. Ebenso würde das Geschichtsstudium, die Archäologie, mehr Frucht bringen in Verbindung mit einer analogen Produktivität. (Thorwaldsens Alexanders Zug, Heerzüge Alexanders (nach Droysen), siehe bei Pfizer, Geschichte Alexanders des Großen. — Panofka, Asklepias und die Asklepiaden.)

*) Vorles. 1820/21. Hier müssen wir zwei Betrachtungen kombinieren. 1. Die Kenntnis der konstanten Formen in der toten, lebendigen organischen Natur (Mineralogie, Geologie, Botanik, Zoologie ꝛc.); 2. die Kenntnis der elementarischen Prozesse. Man teilt auch wohl die Kenntnis der Natur in zwei große Zweige: in die kosmische, und die organische. Zu jener gehört die Kenntnis von den Weltkörpern, die atmosphärischen Operationen, das ganze Spiel der allgemeinen Naturkräfte. Wir wollen zuerst das Gebiet der organischen Naturkunde betrachten,

zu dem, was wir der Realschule zugeschrieben haben, hinzukommen. Wir hatten schon für die mittlere Bildungsstufe das Maximum der Naturkunde, soweit sie nicht in die spekulative Betrachtungsweise eingeht, aufgestellt. Entweder ist das, was die Kenntnis der Natur darbietet, schon in die Praxis übergegangen, oder es greift noch nicht ein in das Leben; beides muß aber derjenige, der dem Geschäftsleben sich widmet, aufnehmen, da auch das klar in der Natur Erkannte, aber noch nicht im gewerblichen Leben Angewendete seine Beziehung zur Praxis wohl finden wird. Eine höhere Stufe der Erkenntnis der Natur kann nun in den Gymnasien auch nicht erstiegen werden. Es ist dies somit ein Gegenstand, der in den Realschulen und den Gymnasien scheint einer gleichen Behandlung unterworfen werden zu müssen;

---

das eigentliche Gebiet der Geschichte und Beschreibung des Lebens, was wir auf unserer Erde kennen. Es ist an sich klar, daß auch das Organische abhängt von anderen Weltkörpern. Es handelt sich hier von der allgemeinen Anschauung und Beschreibung des individualisierten Lebens in seinen verschiedenen Formen. Zuerst fällt auf die Abstufung vom Unvollkommenen zum Vollkommenen; dann die elementarische Relativität, d. h. das überwiegende Leben in der Luft und im Wasser, das Gebundensein an die Erde und die Mischungen; hiezu kommen die klimatischen Differenzen. Diese Hauptpunkte bestimmen verschiedene Reihen. Die ersten beiden Gesichtspunkte pflegt man aufeinander zu reducieren; den dritten aber hat man als einen besonderen Hauptpunkt anerkannt. Hier giebt es nur zwei Arten unterzuordnen; wollte man aber die klimatischen Differenzen vorwalten lassen, wie einige gethan haben, so müßte man doch erst die Charaktere der verschiedenen Gattungen zeichnen, welche nicht dem Klima untergeordnet sind. Die Gattungen müssen wohl vorwalten. Aber soll man vom Unvollkommenen zum Vollkommenen gehen? Hier findet sich eine Analogie aus der Geschichte. Die Abstufungen können nur recht verstanden werden durch Vergleichung mit dem Menschen, dem vollkommensten der sichtbaren Geschöpfe. Wo zwei solche Methoden vor Augen liegen, deren jede schon ein bestimmtes Recht hat, da muß man sie kombinieren. Vom Vollkommenen zum Unvollkommenen rückwärts schreitend beginne man, danach auf eine ausführlichere Weise umkehrend steige man vom Unvollkommenen zum Vollkommenen hinauf. Die Abstufungen und elementarischen Beziehungen sind nicht gleich. Aber am schwierigsten, im Menschen Identität des Geistigen und Leiblichen, auf den unteren Stufen nicht. Vom Leiblichen aus ist die Vergleichung des Menschen mit den anderen Geschöpfen und dieser untereinander leicht; in Ansehung des geistigen Lebens erkennen wir zwar auch einen Übergang, aber die Grenzen sind hier nicht zu bestimmen, weil wir zu keiner Vorstellung von dem untergeordneten geistigen Leben kommen können. Stets ist aber die Vernunft mit der Sprache als das Unterscheidende des Menschen aufzustellen. Das ganze Gebiet des animalischen Lebens bis in die Mollusken nähert sich am meisten der höchsten Stufe des irdischen Daseins. Das Pflanzenleben reihet sich nun an; in ihm erscheint kein Bewußtsein mehr, und wenn die Naturforschung von Leben redet, Leben und Bewußtsein aber nicht getrennt werden können, so muß man im Unterricht das als etwas Unaufgedecktes darstellen, und sich nur an die organische Seite halten. Endlich kann man auch zu den Geschöpfen kommen, die Zwitter sind zwischen dem Vegetabilischen und Animalischen. — Wenn man umgekehrt nun vom Unvollkommenen aufsteigt, so kommt alles darauf an, durch eine richtige Fortschreitung eine

denn die spekulative Betrachtung müssen wir gleichmäßig aus dem Kreise der Realschulen und Gymnasien ausschließen. Es ist hier *ein Punkt* gegeben, *von dem aus wir die eigentliche Differenz dieser Anstalten noch schärfer ins Auge fassen können*. Nehmen wir die Frage auf von dem *Nebeneinanderbestehen* beider Bildungsstufen *oder dem Aufeinanderfolgen*, so leuchtet ein, daß im *letzteren Fall hier ein Gegenstand ganz ruhen würde*, eben die *Naturkunde*, denn sie wäre schon auf der früheren Stufe absolviert. Wenn wir dagegen *von der Voraussetzung des Parallelismus* ausgehen, so würden wir sagen, für das praktische Leben *in industrieller Hinsicht* würde *eine größere Rücksichtnahme auf das Natur-*

---

genaue Vorstellung von der mannigfachen Entwicklung und Gestaltung des Lebens zu erregen. Hier zwiefacher Fehler: Erstens ist man auf jedem Gebiete für sich den künstlichen Systemen gefolgt, die nur bei äußeren Merkmalen stehen blieben. Daraus keine Naturanschauung. Willkürliches in solchen Bestimmungen. Wenn z. B. das Linnéische System zum Grunde des Unterrichtes gelegt wird, wo in den Gattungen selbst Ausnahmen vorkommen und die zusammengestellten Gegenstände von der Natur gar nicht zusammengestellt sind, so entsteht Verwirrung. Interessant ist dies für den Naturforscher, nicht zweckmäßig für den Unterricht; denn hier möchte nur ein mechanisches Produkt herauskommen. Zweitens ist man auf den Abweg geraten, die Natur nur fragmentarisch zu behandeln, indem man das sogenannte Merkwürdige heraussuchte. Was ist aber das Merkwürdige? Das Leben; und so muß man die verschiedenen Gestalten des Lebens aufsuchen. Nur das ist wahrer Unterricht, welchem die allgemeine Anschauung des Lebens zum Grunde liegt, an welche sich die Modifikationen anknüpfen lassen. Auch hier giebt es eine Duplicität, von welcher die ganze Anschauung abhängt, nämlich die Betrachtung der Prozesse und der Formen. Welche soll nun vorherrschen? Hier kann nur entschieden werden nach den allgemeinen Principien auf dem geschichtlichen Gebiete. Die Prozesse (z. B. der Blutumlauf) werden noch immer erforscht, schwer verständlich. Die Formen dagegen sind gegeben und feststehend; nur die Ansicht von ihrem Verhältnis zu den Prozessen selbst ist wandelbar. Die Stetigkeit in der Entwicklung der Formen der organischen Geschöpfe zur Anschauung zu bringen, ist die Hauptsache. Freilich ist man so mehr an das Äußere gewiesen; dennoch ist es immer eine große Forderung, den Unterricht über die Naturgegenstände in die Gesetze der Stetigkeit zu bringen, worüber noch nichts Genügendes geliefert ist. Der Stufengang würde also dieser sein. Die anorganischen Formen gehen voran, an das Mathematische sich eng anschließend. Übergang zu den vegatabilischen, dann animalischen Geschöpfen; bei jenen entwickeln sich erst alle wesentlichen Teile, bei den letzten sind sie zugleich gegeben. Fordere man nur dann immer 1. das Elementarische, die wesentlichen Organe, 2. das Ganze der Gestalt; steige man hinauf bis zu dem Menschen: so wird der Beobachtungsgeist geschärft und ein Überblick gewonnen werden. — In Beziehung auf das, was man gewöhnlich Physik nennt, und auf die Astronomie, ist aufmerksam zu machen auf das Konstante und das Wechselnde. Die mathematische Seite des Kosmischen steht fest; im Physikalischen wechseln die Ansichten noch am meisten Drei Punkte würden hier besonders zu beachten sein: 1. die Darlegung der Hauptphäno- [illegible] nen sich uns die Kräfte offenbaren; 2. daran sich anknüpfend das [illegible] die Kunst des Experimentierens und des Beobachtens.

gebiet und eine größere Fülle von Einzelheiten aus diesem Gebiete nötig sein; in den Gymnasien aber würde die Physik in kürzerer Weise gelehrt werden können, um Raum für die Philologie zu gewinnen. Aus diesem Grunde möchte der Parallelismus beider Anstalten wohl dem Aufeinanderfolgen vorzuziehen sein, nur müßte der Übergang aus der einen in die andere erleichtert sein. Der Typus der verschiedenen Bildungsweisen würde dieser sein: auf der einen Seite ein größeres Übergewicht des Philologischen, also Logischen, und die Beziehung auf die spekulative Bildung; und in der Bürgerschule ein Übergewicht des Physikalischen, also Faktischen und Praktischen, und die Beziehung auf das höhere Gewerbsleben. Demnach wäre bei dem Nebeneinanderlaufen der Realschulen und Gymnasien die Aufgabe diese, daß beim Übergang aus dem einen Bildungskreis in den anderen das Physikalische oder das Philologische leicht nachgeholt werden könnte. Mit einem Wort, es ist zwischen der einen und anderen Form dieser Bildungsanstalten kein bedeutender Unterschied; es kommt nur darauf an, daß zunächst neben den richtig organisierten Gymnasien zweckmäßig eingerichtete Realschulen in hinreichender Anzahl begründet werden; das Verhältnis der Anstalten beider Art wird sich dann immer mehr von selbst ausgleichen und die eine die andere fördern.

Was die mathematische Seite des Unterrichtes betrifft, so gilt von dieser dasselbe wie von der Naturwissenschaft. Es ist in Beziehung auf die Mathematik für die Realschule ein solcher Umfang gegeben, daß wir für die wissenschaftliche Vorbereitung nichts hinzuzusetzen haben. Denn was außer dem gegebenen Umkreise noch liegt, das ist auf der einen Seite die spekulative Behandlung des Gegenstandes, auf der anderen Seite das Eingehen in die einzelnen Wissenschaften des mathematischen Gebietes: beides ist nur für diejenigen, die sich ex professo mit der Mathematik beschäftigen, und gehört der dritten Periode der Erziehung an.

Über die Anleitung zum eigenen Gebrauch der Sprache, namentlich der Muttersprache, haben wir noch einiges hinzuzufügen. Der eigene Gebrauch der Sprache hat eigentlich seinen nächsten Grund darin, die eigenen Gedanken auszudrücken. In Beziehung auf die fremden, namentlich alten Sprachen haben wir den eigenen Gebrauch gewissermaßen beschränkt, indem wir darauf hinwiesen, daß die Produktivität in diesen Sprachen überwiegend die Auffassung des individuellen Sprachtypus, wie er gerade vorliegt, erleichtere, und der Ausdruck sein solle, wie weit es wirklich gelungen sei, einen fremden Schriftsteller zu verstehen. Verständnis fremder Gedanken und Fertigkeit die eigenen Gedanken auszusprechen, dies haben wir von Anfang

an bei Behandlung der Muttersprache ins Auge gefaßt und eng verbunden. Welche Richtung nun soll dieser in der That sehr bedeutende Unterrichtszweig bekommen, sowohl in Beziehung auf das praktische Leben, in welches die Jugend eintreten wird, als auch in Beziehung auf die wissenschaftlichen Principien, zu deren Verständnis die Gymnasialbildung die Vorstufe ist? Wir werden uns überwiegend an die erste Beziehung halten. Im höheren praktischen Leben und im Gebiete der Wissenschaft ist eine große Leichtigkeit im Gebrauch der Sprache durchaus erforderlich. Es giebt keinen Zweig in dem höheren Staatsleben, in dem nicht diese Forderung gestellt wäre, nur daß es bald mehr auf mündliche, bald mehr auf schriftliche Sprachfertigkeit ankommt. Die Pädagogik hat sich nicht allein an das in der Gegenwart Bestehende zu halten, sondern auch darauf Rücksicht zu nehmen, daß in der heranwachsenden Generation die Principien der Verbesserung, das Korrektiv, niedergelegt werden. W i r m ü s s e n e s d a h e r a l s e i n e n g r o ß e n F e h l e r u n d M a n g e l b e z e i c h n e n, w e n n m a n a u f d i e s e m U n t e r r i c h t s g e b i e t e d u r c h a u s n u r a u f d i e s c h r i f t l i c h e Ü b u n g, n i c h t a b e r g l e i c h m ä ß i g a u f d i e F e r t i g k e i t i n d e r m ü n d l i c h e n B e h a n d l u n g d e r S p r a c h e W e r t l e g t. Die Übungen, welche man im mündlichen Vortrage gewöhnlich anstellt, die Deklamationen, sind nicht genügend, und Recitation und Vortrag eigener Gedanken in freier Rede sind sehr verschieden von einander. Die Einseitigkeit, zwar gut schreiben aber nicht sprechen zu können, ist schon unter den Verhältnissen der Gegenwart in Beziehung auf das einmal nun Bestehende etwas sehr Verderbliches. Es giebt sehr viele Lagen, in denen nur durch das unmittelbare persönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Wenn die Einsicht dann auch noch so vollkommen ist, aber die Fertigkeit fehlt, sie auszusprechen, so geht alle Wirkung auch der trefflichsten Einsicht verloren. Und auch abgesehen hievon, schon ohne alle Hinsicht auf die Erreichung eines bestimmten Zweckes, die Sache an und für sich betrachtet: e s i s t M a n g e l a n B i l d u n g, w e n n e i n e r n i c h t i m s t a n d e i s t, g l e i c h u n m i t t e l b a r s e i n e G e d a n k e n ü b e r i r g e n d e i n e n G e g e n s t a n d g e h ö r i g m i t z u t e i l e n. In jeder Rücksicht ist wünschenswert, daß man auf der Stelle seine Gedanken klar und geordnet aussprechen könne. J e m e h r b e i u n s ü b e r a l l d i e s c h r i f t l i c h e B e h a n d l u n g d e r ö f f e n t l i c h e n A n g e l e g e n h e i t e n e i n s o l c h e s M a x i m u m e r r e i c h t h a t, d a ß m a n h o f f e n d a r f, e s k ö n n e n i c h t h ö h e r s t e i g e n, s o n d e r n e s m ü s s e e i n e Ä n d e r u n g e i n t r e t e n; j e n ä h e r w i r d i e s e m W e n d e p u n k t e s i n d, u n d j e m e h r s c h o n a u c h i m U m k r e i s e d e r d e u t s c h e n S t a a t e n d i e V e r b e s s e r u n g E i n g a n g g e f u n d e n h a t, d e s t o d e u t l i c h e r z e i g t s c h o n d a s B e s t e h e n d e, d i e G e g e n w a r t, d a r a u f h i n, d a ß

mündliche Übungen in der Muttersprache durchaus in der Schule angestellt werden müssen.

Beide Übungen, die mündlichen und schriftlichen, gleichmäßig betreffend: sie haben angefangen mit der rein logischen Seite der Sprache, Verbindung des Denkens und Sprechens. Auch in der Volksschule sollte darauf Rücksicht genommen werden. In der Realschule dehnten wir dies aus; es kam schon mehr auf eine eigentlich philologische Behandlung der Schriftsteller an; es wurde auch eine größere Fertigkeit im eigenen Gebrauch der Sprache postuliert, insofern die in der Realschule Gebildeten schon einen leitenden Einfluß gewinnen können. Übungen in künstlerischer Komposition hatten nur den Zweck das Verständnis der künstlerischen Produktionen der deutschen Litteratur zu erleichtern. Das richtige Auffassen des Künstlerischen war auf dieser Stufe auf der einen Seite die Hauptsache; auf der anderen Seite eigene Produktion überwiegend in Beziehung auf das Gewerbsleben und die Geschäftsthätigkeit. Künstlerische Mitteilung der Gedanken gehört in den Kreis der höchsten Bildung, von wo aus ein Einfluß auf die Menge ausgehen kann, eine Wirkung des Einzelnen durch seinen Geist auf die Masse. Was also auf der wissenschaftlichen Bildungsstufe zu den auf den vorigen Stufen vorangegangenen Übungen hinzukommen muß, das ist die Rücksicht auf die Ausschmückung der wesentlichen Gedankenreihen und auf den Wohlklang der Sprache im Vortrage. Dies neue Element, die künstlerische Darstellung, ist im mündlichen Vortrag ebenso wesentlich, wie im schriftlichen. Wenn nun der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Rede im wesentlichen darin liegt, daß es für diese eine längere Vorbereitung giebt und eine innere abgeschlossene Thätigkeit, für jene aber die längere abgeschlossene Vorbereitung fehlt — denn darin wird wohl nicht die wesentliche Differenz zu suchen sein, daß eine Rede oder ein Vortrag ohne vorliegendes Koncept gehalten, oder von dem Koncept abgelesen wird; es kann auch eine Rede, nicht vorher aufgeschrieben, aber im Geiste vollkommen vorbereitet und anscheinend frei vorgetragen, nur ein Ablesen sein —: so wird das neue Element leichter zu berücksichtigen sein bei der schriftlichen Konception, bei der immer die Möglichkeit gegeben ist, das Einzelne nach Maßgabe des Ganzen zu ändern und Harmonie in das Ganze hineinzubringen. Es wird also allerdings die Übung, Eleganz und Wohlklang in der Sprache sich anzueignen, im Schriftlichen anfangen. Da aber doch auch bei der Rede aus dem Stegreif und bei dem Gespräch, wenn nicht eine längere Vorbereitung, doch eine Sammlung des Geistes und eine gewisse Anordnung der Gedanken vorhergeht, so wird allerdings auch die freie Rede der vorher koncipierten sich annähern. Die Fertigkeit die Gedanken schnell zu ordnen und vorzutragen würde also die

erste Übung im freien Vortrag sein, die zweite hinzukommende höhere Stufe wäre dann diese, darauf zu sehen dem mündlichen Vortrag eine größere Rundung und Harmonie zu geben, das Musikalische der Sprache auch in der freien Rede so hervortreten zu lassen, daß der mündliche Vortrag nicht die Ähnlichkeit mit dem schriftlichen entbehre. Es ist nicht zu leugnen, daß in unseren Unterrichtsanstalten die Übungen im mündlichen und schriftlichen Vortrage der Vollkommenheit gar sehr noch entbehren; es kommt dies auch wohl daher, daß man glaubt, Übungen der Art in größerem Umfange gehören einem Zweige der Wissenschaft an, der nicht für das Gebiet der Schule bestimmt sei und überhaupt nicht für alle sich eigne, und den man unter dem Namen der Rhetorik ganz selbständig zu behandeln pflegt.

Betrachten wir nun zuerst die schriftlichen Übungen näher. Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung dürfen nicht auf das Geratewohl gegeben werden; sie werden sonst nur sehr oberflächlich gelöst werden, oder wenn zu ihrer Lösung besondere Vorstudien gemacht werden müssen, so raubt das doppelte Zeit. Im Leben selber geht jedem die Aufgabe, die er zu lösen hat, aus dem Leben hervor; eine Aufgabe abgerissen für sich und ohne Zusammenhang mit dem, was in der Reihe der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen. Nur Aufgaben, die im Zusammenhange stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt, und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden. Damit hängt zusammen, daß man auch nicht Aufgaben stelle, die über das Fassungs- und Darstellungsvermögen der Jugend hinausgehen, also zu hoch liegen. Dies ist in zwiefacher Rücksicht nachteilig: denn einmal ist unmöglich, Gegenstände, die an sich zu schwierig und hoch sind, so zu bearbeiten, daß man mit dem Stoffe ringend auch zugleich auf die künstlerische Seite der Sprache Sorgfalt verwende; sodann aber ruft man in der Jugend eine Überschätzung ihrer selbst hervor und nährt eine Anmaßung, von der man sie zurückhalten sollte. — Wenn nun auch die Aufgabe dem Stoffe nach richtig gewählt ist, so kann doch in der Art, wie man sie lösen läßt, ein Fehler liegen. Es ist ein springendes Verfahren, eine Aufgabe zu stellen, zu ihrer Lösung eine bestimmte Zeit festzusetzen, die Lösung sich vorlegen zu lassen; aber inzwischen gar keine Anleitung zu geben, wie die Aufgabe am besten gelöst werden könne. Das Zweckmäßigste ist wohl, den Gegenstand, über welchen geschrieben werden soll, von verschiedenen Punkten aus zu besprechen; dadurch wird eine Übersicht über die ganze Aufgabe gewonnen, ehe man an die Behandlung des Gegenstandes selbst geht. Nachdem die Aufgabe gestellt ist, müßte eine Skizze von jedem Einzelnen gegeben werden; diese Skizzen werden untereinander verglichen, diejenigen, welche am gehaltreichsten zu sein

scheinen, hervorgehoben, kritisiert, abgekürzt ergänzt, je nachdem dies oder jenes erforderlich ist. Schon infolge dieser Operation kommt das Gute, was Einzelne geleistet haben, allen Übrigen zu gute. Dann erst, wenn der Stoff übersichtlich gesammelt, die Anordnung der Gedanken und die einzelnen Teile beurteilt wären, könnte man an die Ausführung selbst gehen. Auf diese Weise wird freilich nicht eine solche Masse von Aufsätzen geliefert werden können, wie in vielen unserer höheren Lehranstalten der Fall ist; allein ein einziger Aufsatz so vorbereitet und demgemäß bearbeitet, wird mehr Nutzen bringen als eine Masse nur fragmentarisch und willkürlich ausgeführter Arbeiten.

Die Übungen in freier Rede betreffend, so versteht sich wohl von selbst, daß die für die schriftlichen Übungen gegebenen Regeln auch für die mündlichen gelten. Vor allem müssen wir aber auch hier wieder unsern alten Kanon festhalten, keinen Sprung zu machen. Den ersten Anknüpfungspunkt für diese Übung bietet die in allen Schulen und für die verschiedenen Gegenstände gewöhnliche dialogische Form des Unterrichts uns dar. In dem anderweitigen Unterricht freilich kann in dieser Beziehung nichts anderes geschehen, als daß auch auf die Sprachrichtigkeit der Antworten und Reden, welche allerdings immer nur in kürzeren Sätzen bestehen werden, geachtet wird; eine weitere Entwicklung wird da nicht immer an ihrer Stelle sein. Eigentlich gebildet kann die Sprachfertigkeit doch nur werden bei dem fortschreitenden Unterricht in der Muttersprache. Die verschiedenen Hauptformen der Übungen sind dann diese: entweder weitere Entfernung, oder größere Annäherung an den Prozeß, der bei der schriftlichen Behandlung der Sprache vor sich geht. — Es kann ganz im Gegensatz zu den schriftlichen Übungen verlangt werden, daß die Zöglinge unmittelbar über einen Gegenstand das Wort ergreifen. Dies unmittelbare Reden darf aber nie anders vorkommen, als in Beziehung auf einen Gegenstand, der wirklich auf dem Gebiete liegt, worüber die Zöglinge zu reden vermögen; nicht kann aufgegeben werden über einen Gegenstand zu reden, worüber man noch gar nicht im Denken begriffen ist; das war die schlechte Kunst der alten Sophisten. Man gewöhnt dann gar leicht die Zöglinge an eine Topik, die ganz mechanisch gehandhabt wird, und an eine bestimmte steife Form, oder an ein leeres Geschwätz, eine Menge von Phrasen, die sich hierin und dorthin wenden lassen und überall passen. Am geeignetsten ist es, das augenblickliche Reden zu üben bei dem Besprechen der zur schriftlichen Bearbeitung gestellten Aufgaben; es wird die Gelegenheit leicht sich dann darbieten, ausführlichere Entwicklungen geben zu lassen. — Mehr analog dem Verfahren bei schriftlichen Aufsätzen sind die Aufgaben zum mündlichen Vortrag, wenn eine

längere oder kürzere Zeit sich mit dem Gegenstande vorher zu beschäftigen und ihn zu durchdenken gelassen wird. Dann können die Gedanken gesammelt und geordnet werden. Aber freilich sollte bei solchen Übungen immer die Bedingung gestellt werden, die Feder nicht zu gebrauchen. Freiheit vom Buchstaben ist die erste Bedingung für den, der sprechen will; und eine Art von Knechtschaft ist es, wenn man auch nur eine kürzere Gedankenreihe nicht anders für sich selbst oder für andere produzieren kann als so, daß man die Gedanken vor sich geschrieben sieht. Es wird hiedurch, abgesehen von anderen sich von selbst ergebenden Nachteilen, der eine Sinn, das Auge, zu sehr bevorzugt vor dem anderen Sinn, dem Ohr. Und doch soll gerade in Beziehung auf alles, was die Sprache betrifft, das Ohr besonders thätig sein; man spricht, um gehört zu werden, man soll sich also selber sprechen hören; daß man das Gedachte und Entwickelte höre, das ist die Hauptsache, nicht daß man die Buchstaben und Worte sehe. Berücksichtigt man dies, dann wird auch dem Musikalischen in der Sprache sein gebührendes Recht gegeben werden.

Vergleichung des gegenwärtigen Zustandes der höheren Schulen mit unserer Theorie.

Wir haben in philologischer Hinsicht auf der einen Seite mäßigere Forderungen gestellt als die gewöhnliche Praxis, auf der anderen haben wir diese Forderungen gesteigert; und zumal in Beziehung auf die Real-Wissenschaften und die Muttersprache sind wir mit unseren Anforderungen über das gewöhnliche Ziel hinausgegangen. Es leitete uns dabei die Idee, daß die Universalbildung eine größere Ausdehnung gewinnen müsse; dem ganzen Typus der Theorie des Unterrichtes auf dieser Stufe liegt diese Idee zum Grunde. Indem wir aber so von der Universalität ausgingen, mußten wir alles, was den Schulen irgendwie den Charakter von Specialschulen geben könnte, auszuscheiden suchen. Ebenso mußte die Rücksichtnahme auf die Absicht aller Erziehung und des Unterrichtes, für das Leben in der Gemeinschaft auszubilden, vielfach auf die Konstruktion der Gymnasien von Einfluß sein, und unser Kanon, daß nichts in den Unterrichts-Cyklus aufgenommen werden sollte, was auch seinem Stoffe nach im künftigen Leben ganz wieder verloren gehen müßte, machte notwendig, das Gesamtgebiet des Unterrichts und die einzelnen Unterrichtsgegenstände gehörig zu begrenzen.

Wenn nun die Gymnasien in der Regel in philologischer Beziehung einen anderen Maßstab anlegen und größere Anforderungen machen, so giebt eben das große Übergewicht der klassischen Philologie den Gymnasien das Ansehen von Specialschulen für das gelehrte Schulwesen. Denn wenn man auf den künftigen Beruf derer,

welche die Gymnasien besuchen, sieht, so werden doch diejenigen, die sich selbst wieder zu Lehrern ausbilden, durch die ganze Unterrichtsweise am meisten gefördert, weniger die übrigen. Es ist also der Typus der Gymnasien zu sehr auf Specialbildung berechnet, und die wahre Universalität tritt zurück. Aber dann ist auch zuviel Wert gelegt auf Gegenstände, die zwar bei richtiger Methode die formelle Bildung sehr begünstigen, aber ihrem Stoffe nach späterhin verschwinden; in spem futurae oblivionis wird auf unseren Schulen gegenwärtig sehr viel gelernt; und Gegenstände, von denen man wohl weiß, daß sie im späteren Leben vorkommen können, läßt man unberücksichtigt, weil man meint, sie seien nicht geeignet, in demselben Maß wie die alten Sprachen formell zu bilden; vieles wird nicht gelernt auf die Hoffnung hin, daß man es nicht brauchen werde. In dem Grade, in welchem die philologische Bildung bevorzugt wird, in demselben Grade wird die Realbildung hintangesetzt; die alte Form der Bildung ist geblieben, stammend aus einer Zeit, in der der wissenschaftliche Forschungsgeist noch nicht der Natur sich bemächtigt hatte, und Wissenschaft und Leben im größten Gegensatze standen. Man hat auch wohl in neuerer Zeit erkannt, daß es zum großen Nachteil für die Gesamtentwicklung gereichen würde, wenn man die Lücke, welche die alte Form des Unterrichtes noch läßt, nicht ausfüllen wollte. Das Auskunftsmittel, das man gefunden hat, erfüllt jedoch zu wenig seinen Zweck, und es ist nur geeignet, den Mangel noch fühlbarer zu machen. Nach der gewöhnlichen Maxime soll nämlich das, was auf den Gymnasien versäumt ist, das, was der Grund aller Bildung sein sollte, die wahre Universalität, stückweise nachgeholt werden; die Specialschulen, die man für die einzelnen Fächer besonders stiftete oder auch mit der Universität verband, sind dazu bestimmt, teils die allgemeine Bildung zu ergänzen, teils für einen bestimmten Beruf vorzubereiten. Es schließen sich an die Universität eine Menge von Specialschulen an, die mit dem universellen wissenschaftlichen Charakter der Universität im geraden Widerspruche stehen; und selbst für diejenigen, deren besonderer Beruf in keiner Weise eine höhere wissenschaftliche Grundlage voraussetzt, sind diese mit der Universität verbundenen Specialschulen geöffnet. Es ist wunderlich, bei der Inskription auf der Universität alle als gleich zu betrachten, mögen sie aus agronomischen Schulen, aus technischem Geschäftsleben kommen, oder sich der intellektuellen Bildung gewidmet haben. Man kann nicht umhin, dies als eine gewisse Monstrosität zu bezeichnen. Es sind an das alte Gebäude der Universität einzelne Gebäude angebaut, die mit dem eigentlichen Bau nur willkürlich zusammenhängen.

Der Zustand, in dem wir uns gegenwärtig befinden in Beziehung auf die Bildungsanstalten, kann nur als ein

Übergangszustand betrachtet werden. Die Bildung wird eine allgemeinere und zugleich sicherer und gründlicher werden, dann wird es keiner besonderen Specialschulen der jetzigen Art mehr bedürfen; das rein Empirische wird sich in der Ausübung der Geschäfte von selbst ergeben; die eigentlichen Vorbereitungsanstalten für den Beruf werden eine kürzere Zeit in Anspruch nehmen, weil die Leichtigkeit des Aneignens dessen, was im praktischen Leben wichtig ist, in demselben Grade zunimmt, als wirklich allgemeine gründliche Bildung hervorgerufen wird. Wenn dann dafür gesorgt würde, daß für diejenigen, welche jetzt zwar noch in Gymnasien und auf Universitäten gehen, aber sich rein für das Geschäftsleben bestimmt haben und den eigentlichen wissenschaftlichen Bildungskreis nur betreten, weil ihnen ein anderer nicht geöffnet ist, Anstalten gegründet würden, in denen sie sich die allgemeine Bildung in ihrem ganzen Umfang aneignen könnten; wenn an diese allgemeine Bildung, welche die Grundlage des ganzen späteren verständigen Wirkens im gemeinsamen Leben sein soll, eine encyklopädische Bildung sich anschlösse, und zwar in der Art, daß eine Übersicht gewonnen würde über die verschiedenen praktischen Kenntnisse, eine Einsicht in die mannigfachen Zweige des Berufslebens, und eine Einsicht in die Verhältnisse des Staates, ein Verständnis der öffentlichen Angelegenheiten überhaupt: so würde der Übergang zu dem Eintritt in das Geschäftsleben auf würdige Weise geleitet sein und jene Monstrosität verschwinden.

Wie werden wir aber von dem gegenwärtigen unvollkommenen Zustande zu einer besseren Organisation der Unterrichtsanstalten gelangen?

Die Kunst der Mitteilung muß zur größeren Vollkommenheit gebracht werden: Die Methoden müssen besser werden. Es kommt also zuerst darauf an, daß die Methodik aufhöre eine schwankende, willkürliche zu sein. Es ist klar, daß man in Beziehung auf die Kunst der Mitteilung jetzt in einem beständigen Experimentieren begriffen ist, und daß eine Unsicherheit in dieser Beziehung eingetreten ist, von der vor den letzten fünfzig Jahren eigentlich keine Spur vorhanden war. Es spricht sich hierin das Bewußtsein von der Notwendigkeit der Verbesserung der Methode aus. Es ist nur zu bedauern, daß gar oft Einfälle Einzelner sich geltend machten, die im Anfange freilich oft blendend, doch zu keinem sicheren Resultat geführt haben. Jedoch scheint die Zeit gekommen zu sein, daß dies allgemeine Experimentieren aufhört. Allgemeine Gesichtspunkte sind gefunden, Principien sind aufgestellt, gewisse feste Typen haben sich ausgebildet, und die Idee einer sich allmählich richtig ent-

wickelnden Auffassung hat sich in weite Kreise verbreitet, so daß nur noch nötig ist, daß eine Menge guter Köpfe das Vereinzelte zusammenfasse, das im Keim Gegebene entwickelen, das Angefangene fortsetze: das Richtige wird dann bald gefunden sein.

Das Verhältnis des Unterrichtswesens zur Staatsverwaltung muß dieses sein, daß der Staat die fortschreitende Entwicklung nicht hemme, sondern fördere.

Es ist wohl nicht möglich, von dem gegenwärtigen Punkte zur größeren Vollkommenheit auch nur in Beziehung auf das Unterrichtswesen zu gelangen, wenn infolge des Einflusses des Staates die öffentlichen Anstalten die alte Form behalten. Bei uns in Deutschland liegt die Sache so, daß bei weitem überwiegend vom Staate aus auch das höhere Unterrichtswesen geordnet wird. Die nächste Folge davon ist diese, daß es nun schwierig ist, irgend etwas in dem Unterrichtswesen zu verändern. Das ist zu loben. Denn es ist kein gutes Zeichen, wenn oft und viel geändert wird in dem was vom Staate ausgeht, weil dies eine Unsicherheit und Unrichtigkeit in den Principien anzeigt und das Ansehen der Regierung schwächt; das Vertrauen zu dem Staate wird so erschüttert, und dies darf durchaus nicht sein. Daher ist zu wünschen, daß auch in dem öffentlichen Unterrichtswesen nicht viel und plötzlich geändert werde, sondern allmählich verbessert. Aber zu tadeln kann es doch nur sein, wenn auch diese allmähliche Verbesserug durch den ausschließlichen Einfluß des Staates auf die Erziehung unmöglich gemacht wird. — Wenn es nun keinem Zweifel mehr unterliegt, daß nützlich und zweckmäßig sei die allgemeine Bildung zu erweitern, die Möglichkeit jeder Erweiterung und Verbesserung aber von dem politischen Einfluß auf das öffentliche Unterrichtswesen abhängt, so fragt sich: Worin hat dieser Einfluß des Staates seinen Grund, und wie ist der Übergang zu einem besseren Zustande des Erziehungswesens auf eine ruhige, allmähliche Weise ohne irgend eine, wenn auch nur augenblickliche Verwirrung, zu machen?

Der Einfluß des Staates auf das Unterrichtswesen hat einen doppelten Grund. Erstens. Der Staat braucht aus der Masse des Volkes solche, die zu Werkzeugen der Regierung angestellt werden können; diese müssen eine bestimmte Bildungsstufe erreicht haben und gewisse Kenntnisse besitzen. Wollte der Staat sich erst dann überzeugen, ob diese Bildungsstufe und Kenntnisse vorhanden seien, wenn sich die Einzelnen zur Anstellung präsentieren, so würde es zu spät sein, das, was ihm genügend zu sein scheint, zu verbessern. Fürsorge für den öffentlichen Dienst ist also der erste Grund dieses Einflusses. Zweitens. Der Staat ist die lebendige Vereinigung der Kräfte. Da der öffentliche Unterricht ein Gegen-

stand ist, der, je höher das Ziel ist, desto mehr alle intellektuellen Kräfte in Anspruch nimmt, so scheint auch die Organisation und die Leitung der Anstalten von dem Centrum der Vereinigung aller Kräfte ausgehen zu müssen. — Der erste Gesichtspunkt führt auf Specialschulen; denn die Verwaltung des Staates verzweigt sich; gleich vom Anfang an muß die Bestimmung dessen, der sich dem Staatsdienste widmet, auf etwas Besonderes gerichtet sein. Die allgemeine Bildung wird dann nicht so hoch geschätzt, die Bildung für den engsten Berufskreis wird überwiegend bevorzugt. Von diesem Gesichtspunkt aus ist nicht wünschenswert, daß der Staat die Verwaltung der Unterrichtsanstalten in Händen habe, weil dann in den meisten Fällen die Richtung auf eine besondere Bildung die allgemeine Bildung beeinträchtigen wird. Was leistet der zweite Gesichtspunkt? Dieser wird mit gleichem Rechte auch alles andere umfassen, was doch bei der rechten Entwicklung eines Volkes nicht mehr Sache des Staates sein kann. Es kann der Staat unter Umständen die Erziehung in die Hand nehmen mit demselben Recht, mit welchem er z. B. gewisse Industriezweige, die nur durch eine außer der Ordnung liegende Vereinigung besonderer Kräfte sich neu bilden und entwickeln, zuerst in das öffentliche Leben verpflanzt. Aber es folgt doch daraus, daß der Staat diese Industriezweige ursprünglich geleitet hat, in keiner Weise, daß er sie fortwährend in seiner Hand behalten müsse.*) Es werden freilich auch derartige große Unternehmungen, auch wenn ihnen der Weg gebahnt ist, nur durch Vereinigung von Kräften Fortgang haben, allein eine solche Vereinigung der Kräfte ist nicht immer an unmittelbare Staatsleitung gebunden; sie kann innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft unter Aufsicht des Staates zwar, aber doch frei von dessen alleinigem Einfluß als eine Association zum gemein-

*) Vergl. Schleierm. Reden und Abhandlungen, der Akademie der Wissenschaften vorgetragen. Bd. 1. Über den Beruf des Staates zur Erziehung. S. 246. Der Staat kann nur dann rechtmäßigerweise einen thätigen Anteil an der Erziehung des Volkes nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften. Alle anderen Motive sind entweder verderblich und die Regierung setzt sich dann in Streit mit der natürlichen Entwicklung des Volkes, oder sie sind unhaltbar. — Wie soll sich aber, wenn der Staat die Erziehung in die Hände des Volkes zurückgiebt, die Erziehung gestalten? Sie kann nie wieder Privaterziehung werden. Eine öffentliche Erziehung, wird sie unter den Betrieb und Leitung des Volkes selbst gestellt und durch den in demselben herrschenden gleichen Sinn in Gleichheit gehalten. Es kann aber ein großer Staat . . . nicht bestehen unter andern ohne eine Kommunalverfassung. An diese also, die durch ihre Gemeinschaft mit der Kirche und mit dem wissenschaftlichen Verein, dessen Glieder durch sie zerstreut sind, auch intellektuell belebt wird, geht die Erziehung über.

schaftlichen Wirken sich ausbilden; und es ist immer ein großer Unterschied zwischen dem, was von der bürgerlichen Gesellschaft ausgeht, und dem, was von wegen der Regierung geschieht. Von diesem Gesichtspunkt aus würde also die Sache sich so stellen, daß das Unterrichtswesen zu gewissen Zeiten und unter gewissen Umständen, besonders wo ihm ein neuer Schwung gegeben werden soll, in den Händen der Regierung sein kann; aber daß es auch heilsam ist, wenn dies wieder aufhört.

Wie ist nun der Übergang zu einem bessern Zustande auf ruhige Weise zu machen? Es ist wohl nicht zu wünschen, daß die Regierung das ganze Unterrichtswesen plötzlich den Gemeinden selbst überlasse, so daß die Kommunen ihre Trivialschulen, die Kreise und Provinzen ihre höheren Bürgerschulen und wissenschaftlichen Anstalten bilden müßten. Dies setzt eine wirklich geordnete Kommunalverfassung und eine ganz andere Form der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten überhaupt voraus, als wir jetzt haben. Es ist aber ein Anknüpfungspunkt für eine Umgestaltung auch des Unterrichtswesens schon jetzt gegeben. Gerade jenes Experimentieren in der Methode hat eine Menge von Privaterziehungsanstalten hervorgerufen, unabhängig von den öffentlichen Anstalten. Es ist wünschenswert, daß keine Schwierigkeiten gemacht werden, wenn Einzelne, besonders Kommunen, Anstalten gründen, in denen eine abgekürzte, gründliche Methode die Erweiterung des Gebietes der Unterrichtsgegenstände möglich macht, und die den Typus der öffentlichen Unterrichtsanstalten sich nicht zur Norm machen. Je leichter sich solche Schulen bilden werden, desto ruhiger werden wir unserem Ziel entgegenkommen. Je mannigfaltiger die Anstalten organisiert werden, selbst in dem Grade, daß in Einzelnen ein besonderes Gewicht auf einzelne Unterrichtszweige gelegt wird; je zahlreicher sie entstehen: desto mehr werden sie auf die bestehenden öffentlichen Anstalten einwirken, dazu beitragend, daß diese von dem, was ihnen noch von altersher Schlechtes anklebt, gereinigt werden, sich selbst aber zuletzt zu öffentlichen Anstalten unter Leitung und Pflege der Kommunen umgestalten. Freilich wird zunächst ein Schwanken stattfinden zwischen der allgemeinen Bildung und der auseinandergehenden divergierenden Richtung. Allein dies Schwanken ist im Leben selber begründet. Es giebt viele, welche früher und fester eine bestimmte Richtung verfolgen; für diese wird es zweckmäßig sein, wenn es Anstalten giebt, die ein bestimmtes Ziel innerhalb eines Berufes haben, ohne doch den Charakter des Universellen zu verlieren. Andere bleiben lange Zeit auf dem Wege der allgemeinen Bildung und entscheiden sich erst später: für diese mögen dann die allgemeinen Anstalten sich öffnen.

Die Erziehung im engeren Sinne des Wortes, oder Einfluß der pädagogischen Thätigkeit in Beziehung auf die Entwicklung der Gesinnung und Leitung des Betragens in der zweiten Periode, in besonderer Anwendung auf die mittlere und höhere Bildungsstufe.

Die Entwicklung der Gesinnung.

In Beziehung auf die Entwicklung der Gesinnung haben wir zweierlei zu betrachten, nämlich die Belebung des religiösen Princips und die Erregung des Gemeingeistes.

Belebung des religiösen Princips. Das religiöse Princip wird entwickelt teils durch Veranstaltungen der religiösen Gemeinschaft, unter uns der christlichen Kirche, die den Charakter der Öffentlichkeit haben, teils durch Einwirkungen der Familie. Es ist dies ein Gegenstand, über welchen an diesem Orte seiner Natur nach nur wenig gesagt werden kann. Was die Kirche für die Entwicklung des religiösen Princips in dem heranwachsenden Geschlechte zu thun hat, können wir hier nicht darstellen; es würde besonders der Religionsunterricht, der von der Kirche aus erteilt wird, zur Sprache kommen; dieser ist aber Gegenstand einer besonderen Disciplin. Die unmittelbaren Einwirkungen der Familie entziehen sich der Theorie, mit der wir es hier zu thun haben. Wir können nur sagen, daß alle Einwirkungen rein sittliche sein müssen, daß alles absichtliche rein Technische zu vermeiden sei. Hauptregel ist, daß jede Einwirkung absolut das Produkt der Wahrheit sei; diejenigen Einwirkungen werden die kräftigsten sein, die sich ganz an das anschließen, was der Augenblick mit sich führt. Die Einwirkungen innerhalb der Familie sind gebunden an die darstellende Mitteilung; nur das in den einzelnen Familiengliedern lebendige und die ganze Familie durchdringende religiöse Princip selber, wenn es sich unmittelbar darstellt, aus dem Innersten heraus der Jugend sich offenbarend, dann aber auch von dieser aufgenommen wird, kann wirksam sein. Der Erfolg der Einwirkungen hängt also ab von dem Eindruck der Wahrheit und der Unmittelbarkeit der Sache, von der Kräftigkeit der Darstellung und der Empfänglichkeit des Individuums. Wo aber in der Familie ein religiöser Geist ist, da wird er auch seinen Ausdruck finden; und je ruhiger und wahrer dieser Geist dann waltet, desto gewisser wird auch der Eindruck sein. Thatsache ist, daß, wenn in der Familie der religiöse Geist schwach ist, sich auch in der Jugend wenig die religiöse Gesinnung entwickelt; es sei denn, daß andere Erregungen aus dem religiösen Leben überhaupt die Einwirkung der Familie ersetzen. Da nun aber in religiöser Beziehung besonders eine große Ungleichheit in den Familien besteht, so hat man in den Schulen ein Supplement zu geben versucht: religiöse Erregungen, Andachtsübungen, Unterricht in der Religion

sind in die öffentlichen Anstalten eingeführt. Andachtsübungen zur Erregung und Belebung des religiösen Princips sind in einigen Anstalten herrschende Sitte, so daß täglich der Unterricht mit Gesang und Gebet begonnen und beschlossen wird; in anderen Anstalten kehren sie nur zu gewissen Zeiten wieder, oder fehlen auch wohl gänzlich. Etwas Allgemeines hierüber festzusetzen ist schwierig, da der ganze Gegenstand so individuell ist. Die erste Bedingung der Wirksamkeit solcher Andachtsübungen ist auch hier die Wahrheit. Daher hat man darauf zu achten, daß sie in keiner Weise zu einem toten Buchstabendienst und Mechanismus hinabsinken. Die zweite allgemeine Regel ist diese, daß man sich vor plötzlichen Veränderungen hüte. Das ist aber doch gewiß, daß keine Wirkung zu hoffen ist, wenn man die Andachstübungen denjenigen Lehrern der Anstalt überträgt, in denen die Andacht selbst keine Wahrheit ist. Nur derjenige, dem es mit der Religion Ernst ist, und der eine Freudigkeit hat, auch in anderen religiöses Leben zu erwecken, wird imstande sein, diese Übungen zu leiten. Wenn nun auch der Zweck der Schulandachtsübungen durchaus gut ist, und von uns vollkommen anerkannt wird, daß es wünschenswert sei, das religiöse Princip in der Jugend auf das kräftigste zu beleben, so müssen wir doch sagen, es sei darauf zu sehen, daß die Andachtsübungen von der dem öffentlichen Unterricht zugemessenen Zeit nicht zuviel hinwegnehmen. Dadurch aber werden die Andachtsübungen wieder zu beschränkt, und so legten wir die Veranstaltungen zur Erweckung des religiösen Princips allein in die Kirche und in die Familie. — Was nun den Religionsunterricht, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann. Es ist dieser Unterricht nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend wird als Bestandteil der Gemeinde betrachtet, und die Kirche nimmt ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß diese in der Familie an die Geistlichen der Gemeinen gewiesen wird. Es scheint ein Vorwurf der Unzulänglichkeit des Konfirmandenunterrichtes darin zu liegen, wenn man nicht nur einen vorbereitenden, sondern einen jenem parallel laufenden und nachfolgenden Unterricht in den öffentlichen Anstalten für notwendig hält. Der Unterricht in Schulen wird seinen paränetischen Charakter verlieren, und namentlich in den Gymnasien wird die Katechese aufhören, dies zu sein, und statt das religiöse Princip zu beleben und zu entwickeln, lehrt man dann eigentlich schon Theologie. So gewinnt der Religionsunterricht ganz das Ansehen einer Vorübung für den künftigen Beruf; dann müßte er aber auch nur für Theologen sein und nicht ein allgemeiner. Die Erfahrung bestätigt nur, daß der Gymnasial-

unterricht in der Religion nur wenig Gewinn bringt, und daß, wenn er nicht in das Theologische übergehen, sondern den katechetischen Charakter behalten will, etwas Trocknes und Totes, etwas Schwankendes und Unsicheres hineinkommt. Das aber leidet keinen Zweifel, wenn die öffentlichen Anstalten zugleich Erziehungsanstalten sind, dann müssen sie auch hierin die Stelle der Familie vertreten, und zur Erregung und Entwicklung des religiösen Princips in dem Grade und in der Art beitragen, wie dies die Aufgabe der Familie ist. Wenn man nun in neuerer Zeit in den öffentlichen Anstalten überhaupt anfängt den alten Zustand wieder herzustellen, so ist das nur als ein Mißverständnis zu bezeichnen, in keiner Weise als ein Fortschritt. Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichtes hängt mit einer besonderen Modifikation des religiösen Interesses zusammen; so kommt noch ein Nachteil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine bestimmte Auffassung des Christentums, nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Princip stets im Auge haben sollte, ruft eine Opposition hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem andern Umkreise gewonnen hat, und gegen das oft recht wirksame religiöse Leben in den Familien. Gerade in solchen Zeiten, wie die unsrige ist, sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben.

Erregung des Gemeingeistes. Die Einwirkung auf die Gesinnung durch die Erregung des Gemeingeistes geht teils aus von der Familie, teils ist sie bedingt durch Anordnungen in Beziehung auf das gemeinschaftliche öffentliche Leben der Jugend. — Den Ausdruck Gemeingeist beziehen wir auf eine bestimmte Verbindung der Menschen untereinander, besonderes auf den bürgerlichen Zustand. Das Interesse für den bürgerlichen Zustand in seiner besonderen Form, in den Einzelnen sich kräftig erweisend, in allen dasselbige und auf dies gemeinschaftliche Leben gerichtet, das ist zunächst der Gemeingeist. So aber betrachtet ist der Gemeingeist immer nur etwas Selbstisches. Er ist das Lebensprincip und der Ausdruck einer, wenn auch zusammengesetzten, Persönlichkeit; und man kann nicht sagen, daß durch das Hineinpflanzen des Gemeingeistes in das Gemüt der Jugend eine rein sittliche Gesinnung erweckt werde; denn nur die selbstische Richtung des Ganzen wird hervorgerufen; und oft war auch Patriotismus nichts anderes. Betrachten wir dagegen auch die andere Seite. Der bürgerliche Zustand ist nicht bloß ein Produkt der Not, sondern auch das Produkt

der Intelligenz, etwas durch sie Aufgegebnes, und der besondere Typus, den ein bürgerlicher Zustand annimmt, soll nicht im Widerspruch mit der Intelligenz stehen, sondern die eigentümliche Lösung einer allgemeinen Aufgabe sein, eine individuelle Modifikation des ethischen Princips. Dann ist aber der Gemeingeist auch etwas Kosmisches, Allgemeines, und wahrhaft Menschliches und Sittliches; je mehr sich in der bürgerlichen Gesellschaft gerade in dem Besonderen, Eigentümlichen, vermöge dessen sich ein Volk von anderen sondert, dies Allgemeine abspiegelt, desto sittlicher ist des Volkes Gemeingeist, desto weniger ist zu fürchten, daß durch Belebung dieses Gemeingeistes in der Jugend statt des Sittlichen Eigennütziges würde erweckt werden.*)

Erregt wird nun der Gemeingeist in der Familie und durch das gemeinschaftliche Leben der Jugend. Für diejenigen, die nicht an der öffentlichen Erziehung teilnehmen, fehlt also eins der wirksamsten Momente in dieser Beziehung; ein genügender Ersatz findet sich nicht. Es ist nur als ein Überrest aus einer vergangenen Periode anzusehen, wenn noch hie und da in den höheren Ständen eine Scheu vor den öffentlichen Unterrichtsanstalten sich zeigt. Wahrer Gemeingeist kann dann in der Familie allein nicht entwickelt werden, denn so losgelöst von dem gemeinschaftlichen Leben der Gesamtjugend, werden die in der Familie Erzogenen nur den in der Familie herrschenden Gemeingeist des besonderen Standes, der sich vom eigentlichen Gemeingeist sondert und sich gerade in Gegensatz zu diesem stellt, in sich aufnehmen, und darin kann nicht ein ersetzendes, sondern nur gegenwirkendes Princip liegen, so daß sich der Standesgeist an der Stelle des Gemeingeistes entwickelt. Deshalb ist zu wünschen, daß die öffentliche Erziehung in allen Ständen in ihre Rechte eintrete.

In der Familie wird der Gemeingeist namentlich in den Stän-

*) Vergl. Schleierm. Entwurf eines Systems der Sittenlehre Seite 120 § 159. Da nun Gemeinschaft und Scheidung einander ausschließen, und jede doch durch jedes Sittliche gesetzt sein soll, so dürfen beide nur beziehungsweise entgegengesetzt sein, und nur dasjenige ist ein vollkommen für sich gesetztes Sittliche, wodurch Gemeinschaft gesetzt wird, die in anderer Hinsicht Scheidung, oder Scheidung, die in anderer Hinsicht Gemeinschaft ist. — Dasjenige, worin nur die Einheit der Vernunft gesetzt ist, und nicht auch die besondere Bestimmtheit des handelnden Einzelnen, ist unvollständig; und dasjenige, worin nur diese gesetzt ist, nicht aber die Einerleiheit der Vernunft in allen, ebenfalls. Ein solches also wäre entweder kein Sittliches, oder kein für sich Gesetztes, sondern nur als Teil an einem andern, in welchem das andere auch wäre. — § 160. Das Anbilden der Natur kann dasselbe sein in allen und für alle, sofern sie dieselbe zu bildende Natur vor sich haben und dieselbe bildende Natur in sich. — § 163. Das Anbilden der Natur wird in jedem und für jeden ein anderes sein, sofern jeder eine andere bildende Natur in sich hat und eine andere zu bildende vor sich.

den leicht erregt werden, die selbst irgendwie an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten teilnehmen. Der Zustand der bürgerlichen Gesellschaft spiegelt sich in der Familie ab; die Jugend empfängt die Eindrücke; nach Maßgabe der Kräftigkeit des Gemeingeistes in der Familie und deren Teilnahme am öffentlichen Leben und der Empfänglichkeit in der Jugend teilt sich auch dieses Princip mit. Es ist dies ein reiner Naturprozeß in Beziehung auf die Intelligenz; absichtlich läßt sich wenig dafür thun. Ein Vorurteil ist es nur, freilich ein sehr gewöhnliches, daß wenn die Jugend sich in einer überwiegend sittlichen Beziehung unempfänglich zeigt, oder in Opposition gegen die Eindrücke des Lebens, dagegen viel könne ausgerichtet werden durch besondere mitteilende Veranstaltungen, durch Ermahnungen, Strafen. Nur zuviel Kraft schreibt man gewöhnlich solchen Mitteln in der Erziehung zu. Nichts ist in der Erziehung weniger wirksam als ein großer Wortreichtum in den Ermahnungen und dergleichen. Wenn nun durch die Familie in den Kindern Gemeingeist gar nicht erregt wird, so liegt dieses also entweder an der Unempfänglichkeit der Kinder oder an einem Mangel des Familienlebens selber. Tritt die Unempfänglichkeit in einzelnen Fällen, also als Schuld hervor, dann ist natürlich, daß dies auf die Erzieher einen besonderen Eindruck macht, und daß dieser Eindruck sich manifestiert. Die Mißbilligung hat dann aber auch durchaus nicht den Charakter des Absichtlichen, sondern sie ist die natürliche Rückwirkung. Diese Mißbilligung wird in solchen Fällen an ihrer Stelle sein und desto wirksamer, je mehr das ganze Familienleben selbst der Ausdruck des Gegenteils ist dessen, was gemißbilligt werden mußte. Ist die Unempfänglichkeit eine konstante, so wird auch das eindringlichste Raisonnement sie nicht hinwegschaffen, denn es ist dann ein Fehler in dem Individuum, und ein Zeichen, daß dasselbige ein schwach in das Leben eingreifendes bleiben werde. Liegt der Fehler in der Familie selber, dann muß auf sie korrektiv gewirkt werden: dies ist aber eine ethische Aufgabe.

Durch die Ordnung und Einrichtungen des gemeinsamen Lebens in den öffentlichen Anstalten wird besonders auf die Gesinnung gewirkt, insofern das gemeinsame Leben von einem Gemeingeist getragen wird, der am besten geeignet ist, die Einzelnen in die Ordnung des Ganzen hineinzuziehen.

Der Gemeingeist der Schule darf nicht mit dem Gemeingeist der bürgerlichen Gesellschaft in Widerspruch stehen, sondern ist teils dessen Ausdruck schon, teils bereitet er die Zöglinge vor für das Leben im Staat. Wie ist es daher zu beurteilen, wenn die Jugend auf ausländischen Anstalten einen Teil ihrer Bildung empfängt? Wo eine wirkliche Volksverschiedenheit ist, da wäre das Streben nach ausländischer Erziehung eine Ab-

erration. Es liegt in der Natur der Sache, daß der Staat sein Erziehungswesen in sich abschließt in jedem Fall, wo er voraussetzen kann, daß in einem anderen Staate ein anderer Typus des Gemeinwesens zum Grunde liegt. In jeder ausländischen Anstalt spiegelt sich ein anderer Gemeingeist, und dem Zögling, dessen sittliche Entwicklung doch immer in Beziehung auf das folgende eigentümliche bürgerliche Leben fortschreiten soll, würde sich statt des Einheimischen das Ausländische einprägen. Es ist aber erstens nicht immer die Neigung zur fremdländischen Nationalbildung vorauszusetzen, wenn hie und da Zöglinge in solchen Anstalten ihre Bildung erlangen oder doch vollenden sollen, in denen nicht nur ein anderer Typus der Staatsverfassung, sondern auch Volks- und Sprachverschiedenheit sich findet. Großenteils fällt der Eintritt in ausländische Anstalten in eine spätere Lebensperiode und dient dann nur zum Abschluß der Bildung, oder es ist dabei nur auf die Erlernung fremder Sprachen abgesehen, wie bei der deutschen Jugend, die in den Anstalten der französischen Schweiz ihre Bildung genießt. Und dann ist die Sache ganz anders zu beurteilen, wenn die Rede ist von ausländischen Anstalten in Beziehung auf das gegenseitige Verhältnis der Staaten, welche in einem größeren Lande neben einander bestehen, durch einzelne innere Einrichtungen und historische Beziehungen zwar von einander getrennt, aber durch Volkstümlichkeit und Sprache verbunden, wie dies in Deutschland besonders der Fall ist. Volkstümlichkeit und Staatsverschiedenheit laufen hier in keiner Weise parallel, sondern Ein Gemeingeist waltet, wenn man auf Nationalität im eigentlichen Sinne des Wortes und Sprache sieht. Wenn nun in einem deutschen Staate in einer gewissen Zeit eine Anstalt sich besonders vor denen in anderen auszeichnet, ist es zu tadeln, wenn Eltern dann geneigt sind, ihre Kinder der fremden Anstalt anzuvertrauen? und kann es gelobt werden, wenn die Regierungen dieser Neigung entgegentreten und die Benutzung ausländischer Anstalten ihren Unterthanen verbieten? Ist die Tendenz der Eltern eine reine, auf die wahre sittliche und wissenschaftliche Ausbildung ihrer Kinder gerichtet, die Überzeugung von der Vortrefflichkeit der ausländischen Anstalt eine feste, dann sind wohl die Eltern in ihrem Rechte; nicht aber wäre im Rechte die Tendenz der Gesetzgebung, infolge der die Deutschen von einander getrennt und die vorhandenen Differenzen der einzelnen deutschen Staaten durch die Schule befestigt oder wohl gar gesteigert werden sollten. In Deutschland ist die Aufgabe, daß nicht die besondere Verfassung eines einzelnen Staates Einfluß habe auf den Typus der Erziehung,*) und

*) Vergl. Schleierm. Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808). Sämtl. Werke. Zur Philosophie. Dritter Band. S. 544—547. Es gebricht an Raum, um diese klassische Stelle hier mitzuteilen.

es ist in den Schulen zunächst nicht sowohl der Gemeingeist in Beziehung auf die Eigentümlichkeit eines Staates für sich betrachtet, also in Beziehung auf die bürgerlichen Verhältnisse zu entwickeln, sondern

Der Gemeingeist in Beziehung auf das Leben der Jugend unter sich, abgesehen vom künftigen Staatsleben, also insofern sie auf öffentlichen Anstalten untereinander und mit den Lehrern ein Ganzes bildet, kommt vorzüglich in Betracht. Unleugbar ist ein solcher Gemeingeist ein höchst bedeutendes sittliches Moment; je mehr er in einem Ganzen, wie es die Schule bilden soll, lebendig ist, desto leichter ist eine Menge fremdartiger Motive zu vermeiden; je mehr er verborgen ist, desto weniger tritt das Sittliche hervor. Nur hat man zu verhüten, daß sich unter der Jugend, die sich einer höheren wissenschaftlichen Bildung widmet, ein Korporationsgeist entwickelt im Gegensatz gegen die Zöglinge der anderen Anstalten. Wenn dann auch dieser Gemeingeist während dieser Periode der Erziehung in einigen Beziehungen vorteilhaft wirkte, so würde er doch im nachfolgenden Leben nur nachteilig sein; es würde ein Gemeingeist sich bilden, der mit dem Gemeingeist, der das öffentliche Leben durchdringen soll, im Widerspruch stände. Freilich liegt im öffentlichen bürgerlichen Leben eine solche Gewalt, daß es die nachteiligen Folgen wieder ausgleichen kann. Aber dennoch muß von Anfang an diesem Korporationsgeist entgegengewirkt werden; denn etwas Rohes liegt ihm zum Grunde und der Idee der Organisation Widersprechendes. Immer nimmt er den Charakter der Absonderung und der Anmaßung an, und die Jugend, die sich bewußt ist, daß sie die höchste Bildung anstrebt, stellt sich selbst dann auf hochmütige Weise an die Spitze und sieht auf alles andere herunter. Allerdings ist sie dazu bestimmt, die höchste Bildung zu erlangen und an der Spitze zu stehen, aber so, daß sie leitend alles mit Liebe umfasse, nicht verächtlich herabsehend, frei von aller Selbstsucht. — Sodann ist zu verhüten, daß sich im Inneren der Schule selbst ein Gegensatz bildet, indem sich die Jugend als ein Geschlossenes den Lehrern gegenüberstellt. Diese Opposition ist allerdings die gefährlichste für das ganze Wesen der öffentlichen Bildung und des Unterrichtes; sie ist der Beweis der Korruption der ganzen Anstalt; die Einrichtung der Schule selber, ihre ganze Organisation, oder auch das Betragen der Lehrer, rufen sie hervor. — Vermeidet man diese beiden Ausartungen, so wird ein Gemeingeist sich erzeugen, der wenn man ihn walten läßt und wohl leitet, immer die beste Sicherstellung der Ordnung ist. Je mehr die Leiter der Anstalten sich selbst mit der Jugend als eins setzen, desto mehr wird der Oppositionsgeist innerhalb der Anstalt selbst verhütet, je weniger die Leiter der Anstalten sich selbst als in Opposition gegen

die anderen Bildungskreise stehend zeigen, desto weniger kann ein Korporationsgeist sich entwickeln. Die Erfahrung zeigt, daß wenn die wissenschaftliche Bildung behandelt wird als ein für sich abgeschlossenes Besitztum — eine verkehrte Ansicht, da dieser Besitz nur Wert hat je nach dem Einfluß der Bildung auf das gemeinschaftliche Leben — desto mehr sich der Korporationsgeist entwickelt. Die Organisation der Anstalten selbst kann nicht diese nachteilige Wirkung haben, wenn der ganze Unterricht rein praktisch erteilt wird; er beginnt mit dem, was sich an die sinnliche Anschauung anschließt, er schreitet fort zunächst sich an das, was die Gegenwart postuliert, anknüpfend, er umfaßt dann auch wohl die Vergangenheit und das entfernt Liegende, aber doch immer in Beziehung auf das gemeinsame Leben. So ist eigentlich auf keiner Stufe des Unterrichts eine Gelegenheit gegeben, den Zusammenhang mit dem praktischen Leben aufzuheben; und der Unterricht in der höheren Bürgerschule wird nicht einem Korporationsgeist der in höheren Gewerben Lebenden im Gegensatz gegen die mechanischen Arbeiter Vorschub leisten, wenn er selbst nur eine Erweiterung und Vervollständigung der auf das Mechanische gerichteten und von sinnlicher Anschauung ausgehenden Kenntnisse ist. Dasselbe gilt in seiner Art von dem Unterricht auf den Gymnasien; und so liegt im Unterricht selbst, wenn er in seinem richtigen Wesen auf jeder Stufe erfaßt und immer mehr erkannt wird, daß wie die einzelnen Bildungsstufen in einander greifen, in einander übergehen, gegenseitig sich ergänzen in der Periode der Erziehung, auch im gemeinsamen Leben keine die andere ausschließen darf, das Gegengift gegen den falschen Korporationsgeist. Wenn nur die reale Bildung, der höheren wissenschaftlichen vorhergehend, ihren gehörigen Umfang wird erreicht haben, dann werden auch wir in Deutschland dieselbe Erfahrung machen, die andere Länder schon gemacht haben. In England und Frankreich, wo man den richtigeren Weg in dieser Beziehung schon früher einschlug, hat man nie so sehr an diesem Übel, das aus der abgeschlossenen Stellung der Wissenschaft und der Gelehrten jedesmal entsteht, zu leiden gehabt. Selbst in dem Verhältnis der oberen zu den unteren Klassen der Gymnasien, insofern in diesen noch Schüler sind, die sich der mechanischen Geschäftsthätigkeit widmen, tritt unter uns eine Opposition hervor, die nur zum Beweis dienen kann, wie früh die Richtung auf das wissenschaftliche Gebiet sich isoliert. Schon jetzt tritt dies Mißverhältnis mehr und mehr zurück, und unstreitig sind wir auf richtigerem Wege, seitdem die Wichtigkeit der Realbildung erkannt ist.

Die Leitung des Betragens.

Wenn nun auch durch den Gemeingeist am besten auf die Gesinnung eingewirkt und dadurch schon das Betragen richtig geleitet

wird; wenn er auch alles leistet, was man erwarten kann, so werden doch in einzelnen Fällen Ausnahmen eintreten, deren wir gedenken müssen. Es wird immer Einzelne geben, die eine sittliche Ausartung darstellen, sei es Fehler der Natur oder Folge früherer Eindrücke, Folge der schlechten häuslichen Erziehung. Wie ist in dieser Periode die sittliche Ausartung zu behandeln, also wie ist die Disciplin gegen diejenigen, die sich in die gemeinsame Ordnung fügen wollen, zu üben?

Schon im allgemeinen ist der Grundsatz von uns aufgestellt worden, daß eigentlich mit Strafen, insofern sie den Charakter des Willkürlichen an sich tragen, nichts ausgerichtet wird; ja es giebt keine Strafen, die nicht Motive voraussetzen oder in das Gemüt des zu Bestrafenden einpflanzen, welche nachher wieder eliminiert werden müssen. Von bleibender und durch sich selbst richtig einwirkender Kraft ist nur die Äußerung des sittlichen Urteils, die Mißbilligung. Aber es liegt in der Natur solcher Ausnahmen, die ein Zurückbleiben des sittlichen Gefühls voraussetzen, daß diese Mißbilligung nicht die gehörige Wirkung hervorbringt. Die Frage ist daher in Beziehung auf solche Fälle zu stellen, wo das natürliche und einfache Mittel nichts fruchtet, und wo doch notwendig dafür gesorgt werden muß, daß nicht die einzelnen Ausnahmen störend auf das Ganze wirken. Wir unterscheiden hier das Verhalten der Zöglinge in Beziehung auf Arbeit und Übung,*) und in Beziehung auf die Gesinnung und das eigentlich sittliche Betragen. Jenes bedingt die Fortschritte in den Kenntnissen, dieses die sittliche Entwicklung. Die Fortschritte selbst aber können größer oder geringer sein nicht nur nach Maßgabe des Fleißes und der Anstrengung, sondern auch nach Maßgabe der Anleitungen; ein Zurückbleiben kann also verschuldet und unverschuldet sein. Nur in Beziehung auf das mutwillige Zurückbleiben

*) Vorles. 1820/21. Die Produktivität schweift in der Jugend sehr aus; doch kann dies nur bei einem Mangel an Interesse für den Gegenstand, oder bei unrichtiger Verteilung der Gegenstände geschehen. Diesen Mängeln muß man abhelfen. Andere Mittel zur Belebung der Produktivität sind in sich selbst verkehrt und nachteilig. Weder Belohnungen noch Strafen, irgend welche fremdartige Reize, alle Mittel um durch Zerstreuung die Aufmerksamkeit aufs neue zu beleben, oder sich eine neue Gewalt über die Gemüter zu erwerben, können für die Produktivität etwas hervorbringen. Indem es hier auf Leitung der freien Thätigkeit ankommt, so kann die Strafe und die Belohnung nur einen knechtischen Zustand hervorrufen. Es kommt hier alles an auf Erregung eines Interesses an demjenigen, was überhaupt das Motivierende und zugleich das Resultat ist, und sodann an dem Zusammenleben, und auf das lebendige Gefühl davon, wie durch das Zusammenwirken weit mehr geleistet wird, als durch die Kräfte der Einzelnen. Durch andere Mittel wird organisches Leben nicht erreicht. Wir sehen hiebei zugleich, worauf es beruht, daß sobald die Jugend aus der Familie heraustritt irgend ein anderer die Stelle der Eltern ersetzen könne. Er muß nämlich fähig sein, ein solches Interesse zu erregen, und sich

würde also Strafe eintreten dürfen; ein unverschuldetes Zurückbleiben würde ein anderes Verfahren notwendig machen. Aber auch in Beziehung auf das sittliche Betragen selbst würde darauf zu achten sein, ob die Übertretungen, welche eine Bestrafung nach sich ziehen sollen, allein in dem Zögling ihren Grund haben, oder ob nicht in der Anstalt selbst und in der Art, wie das Individuum behandelt wird, der Fehler liegt. Man hat nun geglaubt, daß die Leitung des Verhaltens sehr erleichtert werde, wenn das Urteil über die Einzelnen nicht nur gegen sie selbst, sondern auch gegen die Eltern und gewissermaßen öffentlich ausgesprochen, und wenn zur Begründung des Urteils auch anderen außer den Lehrern selbst Gelegenheit gegeben, für die Unverbesserlichen aber ein Äußerstes der Strafe festgesetzt würde. Daher die öffentlichen Prüfungen, die Zeugnisse oder Censuren, und die Entfernung aus der Anstalt. Allerdings muß denen, welchen der Zögling angehört, auf die gehörige Weise zur Anschauung gebracht werden, wie der Einzelne sich verhalte an und für sich und im Vergleich zu den Übrigen. Prüfungen und Censuren, eigentlich für Lehrer und Schüler überflüssig, können nur Wert haben für die Angehörigen. Wir meinen aber hier nur Prüfungen und Zeugnisse derer, die im Verbande mit der Schule bleiben; die Prüfungen und Zeugnisse für diejenigen, welche die Anstalt verlassen, um in einen anderen Kreis überzugehen, können erst später zur Sprache kommen. Die öffentlichen Prüfungen betreffend. Man hat oft gesagt, daß sie ihren Zweck nicht erreichen, selbst auch nicht dann, wenn die Angehörigen zugegen wären und dem Gange der Prüfung

---

realiter als Mittelpunkt eines solchen Zusammenlebens darstellen. Alle anderen pädagogischen Kunststücke sind Notbehelf und Flickwerk. Indem aber einer sich darstellt als einen Mittelpunkt des Zusammenlebens, so tritt er gegen die Jugend als eine lebendige Macht auf und schützt dadurch zugleich seine eigene Autorität, indem er eine Interesse am Zusammenleben erregt. Er ist auch eine wohlthätige Macht, indem er das Leben der Jugend erhöht und steigert. Die natürliche Autorität der Eltern ist auch eine solche wohlthätige Macht. Die übertragene Autorität kann aber durch verschiedene Motive sich geltend machen, und das giebt der sittlichen Erziehung ihr verschiedenes Kolorit. Es kann im Erzieher sein ein reines Interesse der Liebe, eine Freude am kindlichen Leben. Dies bringt am unmittelbarsten den Eltern nahe. Der Unterschied ist nur, bei den Eltern ist das Interesse an die Persönlichkeit gebunden, bei dem Erzieher an die Jugend überhaupt und besonders an diejenigen, die ihm zugeführt werden. Dann aber kann man sich denken ein Interesse an bestimmten Gegenständen, an gewissen Zweigen der menschlichen Thätigkeit, womit verbunden ist ein Streben diese auf die Jugend fortzupflanzen. Ein drittes kann das eigentlich Technische, Methodische sein, ausgehend von der eigentlichen pädagogischen Virtuosität. Das Verhältnis zur Jugend wird sich in jedem dieser Fälle etwas anders gestalten.

folgen könnten. Und allerdings wird in den Zöglingen, die doch an Öffentlichkeit noch nicht gewöhnt sind, eine eigene Stimmung erregt durch öffentliche Prüfung; es wird auch deshalb der Eindruck, den die Zöglinge auf die Hörer machen, ein anderer sein, als wenn man sie im gewöhnlichen Leben vor sich sieht. Überhaupt ist ein einzelner Moment besonders herausgehoben nie geeignet, ein richtiges Urteil zu begründen. Es hat der Einzelne auch da seinen unglücklichen Tag. Die öffentlichen Prüfungen sind in der That etwas Unzureichendes, und es möchte wohl an der Zeit sein, sie ganz einzustellen. In neuerer Zeit hat man eine etwas bessere Form ersonnen, nämlich so, daß der Unterricht selbst in seinem gewöhnlichen Gange den Angehörigen wenigstens eine Zeit lang geöffnet ist. Je größer dieser Zeitraum ist, desto sicherer kann sich ein Urteil bilden; aber wenn gleich diese Form in mancher Rücksicht jene alte Weise übertrifft, so scheint doch diese unmittelbare Anschauung nur ein schwaches Komplement zu sein zu dem, was die Zeugnisse der Lehrer aussagen. Diese Zeugnisse haben auch ihre Mängel. Es ist schon nicht leicht, daß sich ein gemeinsames übereinstimmendes Urteil über einen Einzelnen bilde bei einer größeren Anzahl von Lehrern; noch schwerer ist, die Zeugnisse so auszustellen, daß den Eltern klar werde, in welchem Verhältnis der Zögling zu den anderen in Beziehung auf intellektuelle und sittliche Entwicklung stehe, damit sie entscheiden können, ob es geratener sei eine andere, und welche Bestimmung für den Beruf zu treffen. Indessen wenn nur zur rechten Zeit die Betrachtung der Lehrer sich ganz vorzüglich darauf richtet, ob es ratsam sei, diesen oder jenen den höchsten Kreis der Bildung betreten zu lassen; wenn die sorgfältigst gewonnene Ansicht ein wesentlicher Teil des Zeugnisses, und dies Zeugnis selbst bei der Bestimmung über die Berufswahl ein wirklich Mitwirkendes wird: dann werden die Zeugnisse ihren Zweck erfüllen.

Die Entfernung aus der Anstalt. Nachteilig ist es ohne Zweifel, wenn solche Individuen sich in die höchsten Berufskreise einzudrängen bestreben, welche dazu von der Natur nicht befähigt und bestimmt sind. Es ist Pflicht der Angehörigen, solche Individuen selbst einen anderen Beruf anzuweisen, Pflicht der Lehrer, den Angehörigen die Überzeugung von der Notwendigkeit, daß die Unbefähigten aus ihrer Stellung herausgenommen werden, zu verschaffen. Aber noch nachteiliger ist jedenfalls, wenn wirklich schlechte Subjekte mit allen Hilfsmitteln ausgestattet werden, die in der wissenschaftlichen Bildung liegen, und auf diese Weise in den Stand gesetzt werden, künftig einen Einfluß auf die gemeinsamen Angelegenheiten auszuüben und an der höchsten Leitung teilzunehmen. Gesetzt nun, es ist alles angewendet worden, was der Typus der Organisation der Anstalt zuläßt, um die Gesinnung des Einzelnen zu reinigen, aber ohne Frucht: inwiefern

und unter welchen Umständen darf die Ausschließung aus der Anstalt verfügt werden, und inwiefern und unter welchen Umständen kann diese die Ausschließung von der ganzen wissenschaftlichen Laufbahn zur Folge haben? Versetzen wir uns in die höchste Region der Bildungsanstalten. Auf den Universitäten, so bestimmt das Gesetz, soll die Ausschließung von der Anstalt zugleich die Ausschließung von der ganzen wissenschaftlichen Laufbahn zur Folge haben. Das Gesetz wird selten zur Ausführung gebracht, gewöhnlich gemildert; es tritt dann oft die Willkür ein. Das ist die natürliche Folge von zu harten Strafgesetzen. Die Härte liegt aber darin, daß eine Änderung der ganzen Lebensbahn in so vorgerücktem Alter verhängt wird; und auch das ist nicht einmal zu billigen, daß zwar früher schon, aber doch erst dann, wenn schon ein großer Teil der Vorbildung auf der Schule vollendet ist, die Ausschließung aus einer bestimmten Anstalt die Ausschließung von einer gewissen Laufbahn nach sich ziehen soll; es ist überdies auch ein Eingriff in die väterlichen und vormundschaftlichen Rechte. Man ist aber auch gerade in Beziehung auf die frühere Zeit der Erziehung nicht so streng, und ein Individuum von einer Anstalt ausgeschlossen in eine andere ganz gleichartige aufzunehmen, ist durch Gesetze genehmigt. Die einzelne Anstalt scheint aber überhaupt nur aus sich selbst ausschließen zu können. Einmal kann ihre Ausschließung eine ungerechte sein, wenn weniger eine wirklich schlechte Gesinnung des Zöglings als vielmehr eine unglückliche Disposition, seine Individualität im Verhältnis zu dem Typus der Anstalt, die Veranlassung zur Disharmonie und die Übertretung sowie Bestrafung hervorgerufen hat; sodann aber kann auch die Ausschließung als eine ungerechte erscheinen, selbst wenn für die näher Stehenden die Unwürdigkeit eines Subjektes dokumentiert ist und offenbar Schlechtigkeit der Gesinnung eine so harte Maßregel durchaus notwendig macht: und es muß der einzelnen Anstalt selbst daran liegen, daß, wenn sie genötigt war auszuschließen, in dem Fall, daß das Urteil auf Irrtum beruhte, dieser Irrtum korrigiert werden könne, damit nicht der Bestrafte während seines ganzen Lebens diese Schuld zu büßen habe; daß aber in dem Fall, daß das Urteil vollkommen begründet war, die Ausschließung als eine gerechte anerkannt, und sie selbst von jedem Vorwurf der Ungerechtigkeit freigesprochen werde. Es können Fälle eintreten, wo ein Individuum nicht nur von Einer Anstalt ausgeschlossen, sondern von der höhern Laufbahn überhaupt abgehalten werden muß. Der Mangel ist nur, daß das Recht der Ausschließung den einzelnen Anstalten und nicht dem Gemeinwesen zugesprochen ist. Dies ist ein Mangel in der Gesetzgebung; die Anstalten stehen zu isoliert von dem Gemeinwesen. Wenn das Urteil nicht von den Anstalten allein ausginge, sondern auch hier von einer

Repräsentation der Gemeinschaft,*) so würde auch das strengste sich eher rechtfertigen lassen, und wir würden ein Mittel mehr haben, schlechte und verdorbene Naturen von den wichtigsten Zweigen des Lebens auszuschließen. Für das Gemeinwohl wäre dies von großer Bedeutung.

Übergang zur dritten Periode.

Vorbereitet wird der Übergang schon dadurch, daß allmählich die Selbstbestimmung zunimmt, damit das Eingehen in Verhältnisse, wo die Selbstbestimmung überwiegend ist, nicht ein Sprung sei. Die Selbstbestimmung beginnt schon von dem Augenblick, wo die Kirche die Mündigkeit ausgesprochen hat: Wenn nun die Abnahme der persönlichen Autorität und die Zunahme der Selbstbestimmung ebensowohl in Beziehung auf das Leben in den öffentlichen Anstalten als in der Familie stattfindet, so darf man doch gerade hier nicht den Unterschied zwischen der Schule und dem häuslichen Leben übersehen. In der Schule, in der durchaus ein gesetzlicher Zustand sein muß, muß stets die gesetzliche Ordnung aufrecht erhalten werden, und nur ein Mißbrauch wäre es wohl, wenn man die Zunahme der Selbstbestimmung darein setzen wollte, daß die Schüler der oberen oder der ersten Klassen nach Willkür am Unterricht teilnehmen, Aufgaben lösen, oder nicht. Soll der Kanon, den wir als notwendig aufgestellt haben in Beziehung auf die allmählich sich entwickelnde größere Selbständigkeit, auch auf die Schule angewendet werden, so kann er nur seine Erfüllung finden in Beziehung auf die intellektuelle Thätigkeit, in dem Zunehmen selbständiger Arbeiten; in anderer Beziehung kann von der Anwendung desselben in den öffentlichen Anstalten gar nicht die Rede sein, wenn diese nicht zugleich die Stelle der häuslichen Erziehung übernommen haben. Im häuslichen Leben kann aber ebensowenig die Selbstbestimmung so zunehmen, daß es den älteren Kindern gestattet sein sollte Anordnungen und Befehle, welchen die Glieder des Hauses nachkommen müssen, unbeachtet zu lassen; aber ein Abnehmen des Befehlens von seiten der Eltern wird eintreten müssen, damit die moralische Selbstbestimmung in den Kindern geweckt werde, und diese sich ge-

*) Vergl. S. 154 und Schleierm. Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. 1808. Sämtliche Werke. Zur Philosophie. Erster Band. 1846. S. 565. Es müßte eine genauere Gemeinschaft gestiftet sein zwischen den öffentlichen Bildungsanstalten; die vortrefflichsten Schulmänner, Universitätslehrer, Akademiker müßten gemeinschaftlich an der Spitze der wissenschaftlichen Angelegenheiten stehen; dann würde sich wahrer Gemeinsinn weiter verbreiten. System d. Sittenl. S. 292. § 279. § 280. Der Gegensatz zwischen Gelehrten und Publikum muß permanent sein. Dies ist die pädagogische Wirksamkeit jener.

wöhnen, auch ohne Befehl das, was an sich notwendig ist, zu thun. Daß den älteren Kindern in Beziehung auf die jüngeren manches übertragen werden kann, haben wir schon gesagt; es liegt darin auch die beste Art das Vertrauen zu beweisen und so die einen oder anderen auszuzeichnen ohne positive Belohnungen.

Das Ausscheiden aus den Anstalten sowohl des mittleren als des höheren Bildungskreises, aus den Realschulen und den Gymnasien, wird teils ein Eintreten in einen höheren Bildungskreis zur Folge haben, so daß das Erziehungsgeschäft in der dritten Periode noch fortgesetzt wird; teils ein Eintreten in das praktische Leben selber, so daß dann für diejenigen, die unmittelbar aus der Schule in das Leben übertreten, die dritte Periode einen besonderen Charakter annimmt.

Der Termin des Ausscheidens fällt in der Regel in die Zeit zwischen der kirchlichen Mündigkeit und der bürgerlichen Volljährigkeit; er sollte eigentlich an keine andere Bedingung gebunden sein als daran, daß vollständig geleistet sei, was der Beruf erfordert. Dann muß aber auch schon entschieden sein, welchen Beruf der Ausscheidende wählen wolle und könne, und es muß demnach gegeben sein:

Eine Übereinstimmung der Eltern oder Vormünder und der Zöglinge selbst über den einzuschlagenden Beruf. Auf pädagogischem Gebiete ist nicht zu entscheiden, wie diese Übereinstimmung zustande komme; wir müssen sie voraussetzen. Wenn sich die beteiligten Parteien nicht einigen können, so liegt die Entscheidung auf dem sittlichen und bürgerlichen rechtlichen Gebiete.

Eine Rechenschaftsablegung der Lehranstalt an die Eltern über dasjenige, was die Jugend geleistet hat. Es muß also eine Art und Weise geben, wie die öffentlichen Lehranstalten bekunden, in welchem Grade der Einzelne dem vorgesteckten Ziele nahe gekommen sei; und hiedurch muß zugleich ein Mittel gegeben sein, daß die Eltern sich ein Urteil über die Zweckmäßigkeit der Anstalt und über die Befähigung ihrer Kinder zum wissenschaftlichen Beruf bilden können. Daß nun die öffentlichen Prüfungen bei der Entlassung diesen Zweck wenig erreichen, ist aus dem über die Zwischenprüfungen Gesagten abzunehmen. Für die Lehrer selbst soll es eigentlich einer solchen Prüfung nicht bedürfen; und wenn sie dennoch stattfindet, so beweiset dies nur, teils daß man ein anderes Verfahren bis jetzt noch nicht aufgefunden hat, das vollkommen geeignet ist, das Verhältnis, in welchem die Jugend zu den Forderungen des Berufes stehe, darzulegen und eine Entscheidung zu geben, wenn sich die Lehrer in dem Urteil über die Schüler nicht einigen können; teils daß die öffentlichen Anstalten in einem solchen Verbande mit der Regierung stehen, daß sie genötigt sind, den Anordnungen, welche in dem Interesse des Staates liegen und von der öffentlichen Verwaltung ausgehen, nachzukommen.

Ob diese Stellung nun eine in der Natur der Sache liegende sei, ob also bei der Entlassung aus den Anstalten auch gegeben sein müsse

Eine Rechenschaftsablegung der Lehranstalt an den Staat, um darzuthun, in welchem Verhältnis die Jugend stehe zu den Forderungen, welche der Staat in seinem Interesse an diejenigen stellt, welche in die öffentliche Thätigkeit übergehen wollen, das ist eine Frage, die an der Grenze unseres Gebietes liegt. Diejenigen Anstalten, welche ihre Zöglinge für irgend einen Privatberuf vorbereiten, haben eine solche Rechenschaft nicht abzulegen. Die Schulen überhaupt stehen ihrem Wesen nach gar nicht in unmittelbarer Beziehung zur Regierung oder der verwaltenden Geschäftsführung im Staate; und wenn es das natürlichste ist und im gegenwärtigen Entwicklungsgange unausbleiblich, daß es außer den öffentlichen Anstalten, die als Staatsstiftung anzusehen sind und unter unmittelbarer Leitung desselben stehen, reine Privat-Erziehungsanstalten giebt, so ist nicht abzusehen, wie es der fortschreitenden Bildung irgendwie förderlich sein könnte, daß die einen den Unterricht nach Methode und Umfang, und die Organisation der Erziehung überhaupt allein nach den Grundsätzen der Wissenschaft und mit Beziehung auf die Forderungen, die in der Natur des Wissens liegen, zu gestalten berechtigt sind, die anderen aber noch besonderen Anforderungen des Staates nachkommen müssen. Es ist auch wohl kein Grund vorhanden, daß die Privatanstalten sich in ein specielleres Verhältnis zur Staatsverwaltung setzen sollten; sie haben keine Verpflichtung auf den Staat Rücksicht zu nehmen, wenn sie die Zöglinge entlassen; und wenn man sagen wollte, daß in den öffentlichen Anstalten diese Rücksichtnahme schon um deswillen geboten sei, weil sie ja die Jugend für die öffentliche Thätigkeit vorbildeten, so ist zu entgegnen, daß das, was der öffentliche Dienst erfordert, in den Eintritt in diesen gehört, und nicht in den Austritt aus den Schulanstalten.*)

Dritte Periode.

Diesen letzten Teil der Erziehung teilen wir in zwei Teile, indem wir zuerst die fortschreitende Entwicklung der ersten und zweiten Bildungsstufe und sodann die der dritten Bildungsstufe ins Auge fassen.

Vollendung der Erziehung derer, welche aus der Volksschule und der Bürgerschule in das mechanische und technische Gewerbsleben übergehen.

Wir können die allgemeine Volksbildung und diejenige Bildungsstufe, die eine Menge von realen Kenntnissen, wie sie in der sogenannten

*) Vergl. Schleiermacher, Gelegentliche Gedanken über Universitäten. S. 565. Es ist dem Gang neueuropäischer Bildung angemessen, daß die Regierungen auch der Wissenschaften sich aufmunternd annehmen und die An-

höheren Bürgerschule oder Realschule zusammengefaßt sind, erfordert, nicht als streng aufeinander folgend ansehen. In der Regel werden in der zweiten Periode diejenigen, die zu dem Volke gehören, schon infolge der äußeren Verhältnisse nur in der Volksschule ihre Bildung empfangen; diejenigen, die einem höheren Bildungskreise zugewiesen werden, treten von vornherein aus der Familie in die Bürgerschule ein, und nur in besonderen Fällen wird aus der Volksschule in die Bürgerschule der Übergang gemacht werden. Auf jeden Fall liegt es in der Natur der Sache, daß für die Volksjugend, die ihren Unterricht nur in der Volksschule genießt, die Unterrichtszeit früher abgeschlossen wird; aus der Bürgerschule werden die Zöglinge erst in einem späteren Alter treten. Es beginnt somit die dritte Periode für die einen früher, für die anderen später. Jedoch ist diese Differenz der Zeit nicht eine so bedeutende und nicht etwas so Wesentliches, daß infolge derselben der Bildungsgang der einen als durchaus verschieden von dem der anderen modificiert werden müßte. *Beide Teile, die Jugend der Volksschule und der Bürgerschule, treten nach Beendigung der zweiten Periode zurück in das Familienleben*; es ist für sie eigentlich das gemeinschaftliche Leben, das nicht nur in Beziehung auf den Unterricht, also in Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeiten, sondern auch in Beziehung auf die Entwicklung der Gesinnung für sie organisiert war, zu Ende, und *es beginnt für beide das eigentliche Berufsleben oder doch die specielle Vorbereitung auf den bestimmten Beruf.*

Soll nun alle pädagogische Thätigkeit für beide Teile, sobald sie die Schule verlassen haben, *aufhören*, ausgenommen die Einwirkungen, welche von der Familie und von dem Leben überhaupt, namentlich insofern es den Beruf betrifft, ausgehen? Dann ist jenes

---

stalten zu ihrer Verbreitung in Gang bringen mußten, wie es mit Künsten und Fertigkeiten aller Art der Fall zu sein pflegt. Allein hier wie überall kommt eine Zeit, wo diese Vormundschaft aufhören muß. Sollte diese nicht für Deutschland allmählich eintreten, und wenigstens in dem protestantischen Teile desselben bald ratsam sein, daß der Staat die Wissenschaften sich selbst überlasse, alle innern Einrichtungen gänzlich den Gelehrten als solchen anheim stelle, und sich nur die ökonomische Verwaltung, die polizeiliche Oberaufsicht und die Beobachtung des unmittelbaren Einflusses dieser Anstalten auf den Staatsdienst vorbehalte? Die Akademieen, denen die Regierungen immer nur einen mittelbaren Einfluß auf ihre Zwecke zutrauten, sind von jeher freier gewesen, und haben sich wohl dabei gefunden. Aber Schulen und Universitäten leiden je länger je mehr darunter, daß der Staat sie als Anstalten ansieht, in welchen die Wissenschaften nicht um ihret- sondern um seinetwillen betrieben werden, daß er das natürliche Bestreben derselben, sich ganz nach den Gesetzen, welche die Wissenschaft fordert, zu gestalten, mißversteht und hindert. — Die Schulen werden ungründlich; auf den Universitäten wird die Hauptsache unter einer Menge von Nebendingen erstickt; die Akademieen werden verächtlich — wenn sie sich mit lauter unmittelbar nützlichen Dingen beschäftigen.

gemeinschaftliche Leben in der Schule eigentlich nur ein Zwischenzustand zwischen der Zeit der Kindheit, die allein in der Familie verlebt wird, und dem geselligen bürgerlichen Leben; ein Zwischenzustand zwischen der Zeit vor der Schule und nach der Schule. Das gemeinschaftliche Leben erscheint also eigentlich nur als eine Sache der Not, nicht begründet in einem gemeinschaftlichen Gesamtleben. Wenn in einem Volke der Sinn für ein größeres, umfassenderes gemeinschaftliches öffentliches Leben fehlt, dann ist das gemeinschaftliche Leben in der Schule auch nur ein zwischeneingekommenes Vorübergehendes; je mehr aber der Sinn für größere Gemeinschaft in der Gesellschaft erwacht ist, desto mehr wird man es natürlich finden, das gemeinschaftliche Leben in der Schule fest zu begründen und nachher zu erhalten und fortzusetzen. Verschiedene politische Ansichten liegen dieser Differenz zu Grunde. Aber eine Inkonsequenz ist es, wenn es kein gemeinschaftliches Leben in der Gesellschaft giebt, in welches nach Beendigung der Erziehung die Jugend übergehen kann, ein solches zu begründen; und wiederum ist es inkonsequent, wenn es ein öffentliches Leben giebt, das gemeinschaftliche Leben der Jugend zu unterbrechen, so daß es zwar in der Schule beginnt, nach der Schulzeit aber während der Vorbereitung auf den speciellen Beruf sistiert wird, und erst wieder mit dem Eintritt in eine selbständige Berufsthätigkeit fortgesetzt werden kann: es wäre dies ein Rückschritt vor dem Ziel.

Wenn nun ein öffentliches gemeinschaftliches Leben noch nicht besteht, so ist doch dies eben nicht der vollkommenste Zustand, und hemmendes Princip nur würde es sein, wenn man jede sich darbietende Gelegenheit zur Bildung eines gemeinsamen Lebens der Jugend nach beendigter Schulzeit vernachlässigen wollte, statt sie zu benutzen, um ein gemeinsames Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Besteht aber schon in einem Volke ein öffentliches Leben, dann würde es unverantwortlich sein, zu diesem die Jugend nur in der Schule vorzubilden, die Stetigkeit des Überganges zu unterbrechen. Nur so ist in jedem Fall die Frage zu beantworten:

Was ist zu thun, um nach vollendeter Schulbildung das gemeinschaftliche Leben der Jugend so, wie es in der Natur der Sache liegt, einzurichten?

Beide Klassen, die Jugend der Volksschule und der Bürgerschule, können zwar in Beziehung auf ihre Entwicklung sehr verschieden sein, aber in den meisten Regionen wird die Verschiedenheit doch nur in verschiedenen Übergängen heraustreten, und eine größere Gleichheit zwischen beiden Klassen stattfinden im Vergleich zu der Jugend der wissenschaftlichen Bildungsstufe, von der jene wesentlich sich dadurch unterscheiden, daß sie ungleich früher in das Geschäftsleben übergehen,

sei es Ackerbau, Gewerbe, Fabrikation oder Handel. Die Jugend wird dadurch wieder einem Hauswesen zugewiesen, größtenteils einem fremden: dies kann nicht alle Bedürfnisse befriedigen und bedarf eines Supplements, das wohl am besten in einem gemeinsamen Leben der Jugend selber gegeben sein möchte. Zweierlei bietet sich uns dar.

Erstens. Ein gemeinsames Leben als Fortsetzung des vorangegangenen Lebens in der Schule, insofern es sich auf die Entwicklung der Fertigkeit, den Unterricht, bezieht; also eine Gemeinschaft des Unterrichtes, teils als Wiederholung und Erneuerung, teils als Fortentwicklung des in der Schule Aufgenommenen. Von Veranstaltungen, die diesen Typus haben, finden sich Spuren; aber alles Derartige ist bei uns nur etwas sehr Fragmentarisches, in den meisten Gegenden Unbekanntes und vollkommen Neues. Anfänge finden wir in unsern Handwerksschulen: sie haben diesen Charakter, sind aber meistenteils Ergänzungen des vorhergegangenen Schulunterrichts, indem dieser teils selbst nicht das ganze Gebiet der notwendigen Kenntnisse umfaßte, teils nicht vollständig benutzt wurde. Es können in diesen Handwerksschulen allgemeine Elementargegenstände vorkommen, das Geometrische in populärer Fassung als Formenlehre, Kenntnis und Behandlung der am meisten vorkommenden Naturkörper, Zeichnen und dergleichen. Wenn aber die Schule infolge zweckmäßiger abgekürzter Methoden das Gesamtgebiet des Unterrichts erweitert und alles in ihren Kreis zieht, was zur allgemeinen Volksbildung notwendig gehört, dann würde die Nachhilfeschule überflüssig werden, und wenn doch Unterrichtsanstalten auch nach der Schulzeit für zweckmäßig erachtet würden, dann müßten sie über den Elementarunterricht hinausgehen und eine höhere Fortbildung bezwecken, oder sich beschränken auf einzelne technische Zweige. So würden sich die Anstalten teilen und auf die verschiedenen Berufsarten berechnet werden. In jedem Fall würden aber nun diese Anstalten, mag ihre Einrichtung diese oder jene sein, dazu dienen, die Jugend in eine größere Gemeinschaft zu bringen; und wenn auch nur in kürzeren Zeiträumen ein Zusammensein für den Zweck der Fortbildung stattfände, so würde diese Gemeinschaft doch vorteilhaft auf die sittliche Haltung der Jugend aus dem Gewerksstande einwirken und manchem Übel in Beziehung auf das gesellige Leben steuern; und selbst wenn in einem Staate kein öffentliches Leben sich ausgebildet hat, auch nur als Fortsetzung der Schule, also ganz abgesehen von der Vorbildung für ein gemeinsames öffentliches Leben, sind diese Anstalten zu begünstigen.

Anstalten der Art haben eine allgemeine Gültigkeit und sind nicht bloß zufällig; aber da sich mit der fortschreitenden Bildung der Unterricht in den eigentlichen Schulen erweitern und eine allgemeine Bildung mehr und mehr Grundlage des gemeinsamen Lebens werden wird, so

steht zu erwarten, daß die Anstalten für Gewerbsbildung, seien es eigentliche Handwerksschulen oder höherer Art, sich specialisieren werden. Es ist nicht zu leugnen, daß dann diese Anstalten nur ein beschränktes gemeinsames Leben darbieten können; es wird das gemeinschaftliche Leben in ihnen einen gewissen einseitigen Charakter annehmen und einen beschränkenden Gemeingeist hervorrufen, indem es sich überwiegend auf das specielle Gewerbe bezieht. So angesehen wären sie eine schlechte Vorbereitung auf das öffentliche Leben: in diesem soll ein Gemeingeist herrschen, der die entgegengesetzten Interessen ausgleicht; in ihnen aber würde der Zunftgeist sich leicht ausbilden und kräftigen können, welcher Anlaß giebt zu Reibungen der verschiedenen Gewerbsgenossenschaften, zum großen Nachteil des gemeinsamen Lebens. Da aber diese Anstalten notwendig sind, so können sie nicht um dieses möglichen Nachteiles willen beseitigt werden; sie müssen mehr und mehr sich verbreiten, selbst in der Form, die an sich dem Gemeingeist nicht förderlich zu sein scheint. Nur muß dann an ein Gegengewicht gedacht werden, und es muß ein gemeinsames Leben der Gewerbsjugend organisiert werden, das seinem Wesen nach den Gemeingeist fördert.

Zweitens. Ein gemeinsames Leben als Fortsetzung des vorangegangenen Lebens in der Schule in Beziehung auf die freie Thätigkeit und das Spiel. Wenn jene Gemeinschaft, die mit Beziehung auf ein bestimmtes Gewerbe gebildet ist, die Jugend sondert, so hat die Gemeinschaft im Gebiet der freien Thätigkeit eine gegenwirkende Kraft. In dieser Beziehung sind diese beiden Formen der Gemeinschaft reine Korrelate; sie müssen sich gegenseitig ergänzen. Die Gemeinschaft der freien Thätigkeit und des Spiels hebt die Trennungen, die sich auf das Geschäftsleben beziehen, wenigstens momentan auf; sie macht ein Vergessen des besonderen Berufes und Standes in der Zeit der gemeinsamen freien Thätigkeit möglich; sie schwächt dadurch den nachteiligen Einfluß, den die Gemeinschaft des Gewerbes auf den Gemeingeist hat. Daß unmittelbar größere Vereinigungen der Jugend nachteilig wirken sollten, kann man nicht sagen. Ja man muß annehmen, daß dem Bedürfnis der Gemeinschaft vollständig genügt werden könne durch Begründung eines gemeinschaftlichen Lebens der Jugend zum Behuf gymnastischer Übungen und freier Thätigkeit überhaupt; denn diese Gemeinschaft würde bestehen, auch wenn Handwerksschulen nicht mehr nötig wären infolge der Vervollkommnung der Volks- und Bürgerschule, und Specialschulen zu gründen nicht zweckmäßig schiene. Nur das ist zu bemerken, daß eine solche Vereinigung eine gewisse Gleichheit, wenn auch nicht in der intellektuellen, doch in der sittlichen Entwicklung und in den geselligen Formen voraussetzt. Es repräsentiert alsdann

diese Gemeinschaft für die Jugend das Gebiet der Geselligkeit. Wo also noch im bürgerlichen Leben eine große Differenz der Sitte und Trennung der Klassen der Gesellschaft stattfindet, da würde eine allgemeine Vereinigung der Jugend immer eine gewaltsame Reaktion gegen diesen Zustand sein: sie würde entweder wirklich eine Veränderung der Sitte hervorbringen und eine Gemeinschaft des ganzen geselligen Lebens, ein öffentliches Leben begründen, oder durch das trennende Princip selbst wieder zerstört werden. Das letztere ist das gewöhnliche. Irgend ein neu Entstehendes steht immer zurück in dem Kampf gegen ein Gegebenes und lange Zeit Bestehendes, wenn dies nicht schon seine Auflösung in sich trägt. Nun liegen freilich die großen Differenzen der gesellschaftlichen Klassen nicht innerhalb des Kreises, den wir hier vor Augen haben. Die Jugend der höheren Stände nimmt nicht teil an dem gemeinsamen Leben der Volksjugend, und nur in der Bürgerschule, wenn diese eine umfassendere Bildung gewährt, knüpft sie Gemeinschaften an mit der Jugend innerhalb unseres Gebietes; und dann ist das schon ein Zeichen, daß die Differenz überhaupt in Abnahme ist. Aber dennoch, abgesehen von den höchsten Differenzen, innerhalb des Kreises selbst, der die Jugend der Volksschule und Bürgerschule umfaßt, liegen so bedeutende Differenzen, daß eine vollkommene Gemeinschaft nur allmählich sich herausbilden kann.

Wie ist demnach das Vorhandene zu behandeln, damit die gewünschte Gemeinschaft ohne Reaktion hervorzubringen zustande kommen kann? Es läßt sich eine Formel dafür aufstellen, jedoch nicht ohne eine gewisse Unbestimmtheit auf der einen Seite, und nicht ohne Schwierigkeit der Anwendung auf der anderen Seite. Nämlich die Formel würde diese sein: Die allgemeine und dem Hauptmaterial nach gymnastische Vereinigung der Jugend muß im Verhältnis mit der in der Gesellschaft bestehenden Sitte organisiert sein, aber — wie alles Pädagogische stets das, was im Gange der Entwicklung liegt, berücksichtigen und die ausgleichenden Principien vermitteln soll — so daß sie eine größere Annäherung zur Gleichheit und minder begrenzten Gemeinschaft darstelle, ohne die noch feststehenden Grenzen einreißen zu wollen. Es wird sich dann in dieser Vereinigung das vorhandene ausgleichende Princip schon abspiegeln, und sie selbst eine Vermittelung sein zur Realisierung desselben in einem größeren Umkreise. Die besondere Anwendung solcher allgemeinen Formeln für die einzelnen Fälle ist Sache des praktischen Talentes, der Klugheit; genauere Regeln lassen sich darüber in unserer Theorie nicht geben. Die Leitung im großen geht vom Politischen, nicht vom Pädagogischen aus; es wird also hauptsächlich hier ankommen auf die Wirksamkeit

derjenigen Zweige der Staatsverwaltung, die auch in dieses Gebiet der Gestaltung des Lebens der Jugend eingreifen. Regeln sind für diejenigen, die unmittelbar die Leitung in Händen haben, schon aufgestellt, aber sie werden wohl noch zu modificieren und zu bessern sein.

Die Einrichtung der zwiefachen Gemeinschaft für die Jugend können wir vom pädagogischen Standpunkt aus nur ganz im allgemeinen beschreiben.

Die Gemeinschaft des Unterrichts ist teils begründet auf Wiederholung des Schulunterrichts, also Nachhilfe; teils specielle Anwendung der Unterrichtsgegenstände auf den Beruf. Das Bestehen allgemeiner Anstalten zur Wiederholung und Nachhilfe beweiset entweder eine unvollkommene Einrichtung der Schule, ein unrichtiges Verhältnis derselben zu dem Leben nach der Schule. Denn wird nur in die Schule nichts aufgenommen, was nicht seine Anwendung im Geschäftsleben und im Leben überhaupt findet, aber das im Leben Notwendige auch gründlich gelehrt, so wird das in der Schule Erlernte von selbst schon im Leben geübt werden. Oder es beweiset dies Bestehen auch eine unvollkommene Organisation des Geschäftslebens und eine unverständige Unterweisung in demselben. Eine zu lange Beschäftigung mit einem einzelnen Zweige des Gewerbes, rein mechanische Einübung vereinzelter Fertigkeiten kann nicht dazu dienen, die in der Schule erworbenen Kenntnisse anzuwenden; erforderlich ist eine genaue Bekanntschaft mit dem ganzen Gewerbe. — Das Bestehen ganz specieller Anstalten, die sich auf die Vereinzelung gewisser Geschäfte beziehen, schließt sich an die jedesmalige Teilung der Gewerbe im bürgerlichen Leben an. Es kann in dieser Beziehung eine große Verschiedenheit stattfinden; es richtet sich hier alles nach dem Zustande des Gewerbslebens. Über das Materiale ist also nichts zu sagen. Angelegt müssen solche Anstalten so sein, daß sie das Gewerbsleben nicht beschränken, und der Unterricht in ihnen muß in die Zeit fallen, wo die Hilfe der Jugend in dem Geschäft nicht gebraucht wird; ebensowenig dürfen sie die ganze Zeit der Muße hinwegnehmen, es muß Raum übrig bleiben für die Gemeinschaft der freien Thätigkeit der gymnastischen Übung. Auf die richtige Einteilung der Zeit mit Beziehung auf diese drei Glieder, Geschäft, Unterricht, freie Thätigkeit, kommt alles an. Aber dann müssen diese Anstalten immer den Charakter der eigentlichen Schule, der strengen Gesetzmäßigkeit und Ordnung, den Charakter ernster pädagogischer Thätigkeit an sich tragen.

Die Gemeinschaft der freien Thätigkeit wird nur dann ihre wahre Existenz haben, wenn ein öffentliches Leben sich bildet, oder doch eine Richtung darauf da ist. Da aber dies etwas sich allmählich Entwickelndes ist, so wird es in der Jugend eher sein als

im Leben der Erwachsenen. Je zweckmäßiger die Schulanstalten eingerichtet sind, um so mehr muß schon in ihnen die Idee eines öffentlichen Lebens geweckt sein. Hat nun die Gemeinschaft einen überwiegend gymnastischen Charakter,*) so muß auch, weil dies dann gar nicht auf der Seite des Geschäftes liegt, eine größere Freiheit darin stattfinden. In dem Maß als sich freiwilliger Anteil der Jugend daran zeigt, wird sich auch zeigen, inwiefern die Richtung auf ein öffentliches Leben größer oder geringer ist. Es kommt freilich noch hinzu die Liebe der Jugend zu dem Gegenstande selbst, die Neigung zu gymnastischen Übungen; nach Maßgabe dieser Verschiedenheit läßt sich wieder eine Spaltung der Jugend in Beziehung auf die Neigung zu dieser oder jener Art und Form der gymnastischen Übungen denken, und dies ist ein gutes Mittelglied, wenn die Richtung auf ein gemeinschaftliches Leben noch nicht in einer gemeinsamen Sitte ihre Haltung findet.

In das Einzelne der technischen Übungen, die innerhalb der dritten Periode fallen, können wir nicht eingehen. Die pädagogischen Einwirkungen in Beziehung auf geselliges Leben, bürgerliches, religiöses Leben werden aus dem früher Gesagten sich von selbst ergeben, in der allgemeinen Charakteristik der dritten Periode ist das Verhältnis dieser verschiedenen Beziehungen schon entwickelt; es bleibt nur übrig

Das Verhältnis der Unterordnung der Jugend zu fixieren. Es läßt sich aber in dieser Beziehung im allgemeinen kein anderer Kanon aufstellen als der, den wir für das letzte Stadium der Schulbildung in Beziehung auf die sittliche Entwicklung gegeben haben. Die Selbständigkeit muß allerdings zunehmen, aber der Gehorsam doch walten. Nur fallen die Einzelnen unter die Botmäßigkeit der öffentlichen Gesetzgebung, sowohl in Beziehung auf ihr Verhältnis zu dem gemeinschaftlichen Gesamtleben, als auch in Beziehung auf ihre Stellung in einem einzelnen Familienleben, dem sie infolge ihres Gewerbes oder Berufes sich angeschlossen haben. Es wird aber die Gesetzgebung nur dann ihren Zweck erfüllen, wenn diese Verhältnisse, die hier zur Sprache kommen, wahrhaft geändert sind und ein wirklich lebendiger Gemeingeist waltet; dadurch wird auch am besten ein Korporationsgeist und eine Opposition der Jugend gegen ihre Vorgesetzten verhütet. Nur in dem Maße als die Vorgesetzten und die Jugend ein Ganzes bilden und in lebendiger Gemeinschaft stehen, wird Ruhe stattfinden. Die Zwistigkeiten rühren immer her von den verschiedenen Ansichten über das richtige Verhältnis der älteren leitenden Generation zu der jüngeren. Wenn ein-

*) Gymnastik ist hier im weitesten Sinne zu nehmen, also auch geistige Gymnastik.

mal die Abnahme des Gehorsams im Gange ist; wenn ein Zwiespalt zwischen der älteren und der jüngeren Generation entstanden ist, so macht diese immer mehr Ansprüche auf größere Freiheit, jene will weniger zugestehen. Beide Teile gehen dann immer mehr auseinander; es tritt von der einen Seite Anmaßung, von der anderen Willkür und Mißtrauen ein: wahre Einigung ist dann nicht möglich, und nur das Band der äußeren Ordnung und die Gewalt hält notdürftig zusammen. Beständige Arbeit und gemeinschaftliche Thätigkeit, wie wir diese für die Jugend angewiesen haben, ist das beste Mittel einer leeren Anmaßung vorzubeugen; sowie dagegen, wenn in der älteren leitenden Generation das Bewußtsein der steten Bewegung und Fortschreitung der menschlichen Dinge fest geworden ist, auch das Mißtrauen nicht leicht entstehen wird. Es gilt dies auch in Beziehung auf den Teil der Jugend, welcher den wissenschaftlichen Bildungskreis durchmacht.

In Beziehung auf den Endpunkt der dritten Periode für diejenigen, die in das Gewerbsleben übergehen, können wir keine näheren Bestimmungen geben. Es wird die größte Verschiedenheit stattfinden. Aber im allgemeinen hat die Theorie auf die Widersprüche hinzuweisen, die in der Praxis überall hervortreten, wo das Ende der eigentlichen Erziehungszeit nur teilweise mit der Anerkennung der Selbständigkeit verbunden ist. Es ist ein Widerspruch zu erklären, daß die Erziehung vollendet sei, und sogar in gewissen Fällen nach vollendeter Erziehung einzelnen eine Leitung anderer anzuvertrauen und Arbeit in öffentlichen Geschäften, und doch die Selbständigkeit abzusprechen und die Fähigkeit in den eigenen Angelegenheiten etwas zu vertreten, an ein gewisses Alter zu knüpfen, das oft erst lange nach dem Endpunkt der Erziehung erreicht wird. Die Gesetzgebung in Beziehung auf die Großjährigkeit ist schwerfällig und ändert sich nicht leicht. Alle Staaten, die eine Umwälzung erfahren haben, haben den Termin der Großjährigkeit früher gesetzt, und die anderen Staaten werden auf die Länge sich dem auch nicht entziehen können.

Wir gehen nun über zu der höchsten Bildungsstufe.

Die Bildung auf den Universitäten.*)

Über den Streit zwischen den Universitäten und den Specialschulen ist schon gesprochen. Wenn wir unsere Universitäten betrachten, so ist offenbar, daß durch sie das Princip dargestellt ist, daß in diesem letzten Stadium der Erziehung die Anleitung zur Wissenschaft und die besondere letzte Vorbildung für diejenigen ver-

*) Vergl. Schleierm. Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhange über eine neu zu errichtende.

schiedenen Geschäfte, welche die höchste Leitung der öffentlichen Angelegenheiten in sich schließt, verbunden ist.

Ist diese Verbindung natürlich und schlechthin notwendig? Nein; sie erscheint nur als zufällig. Die rein wissenschaftliche Bildung, die Anleitung zur Spekulation und zwar in Beziehung auf den ganzen Komplexus der Wissenschaft, insofern sie notwendig ist für alle, in denen die Principien zur Leitung liegen sollen, könnte etwas für sich Bestehendes sein; und wenn das auf die rechte Art geordnet wäre, so könnte die Trennung der Specialschulen nichts schaden. Man giebt aber gewöhnlich vor, es sei ein Vorteil, daß die spekulativen und positiven Wissenschaften, die wissenschaftliche Ausbildung und die Vorbereitung auf das Amt gleichzeitig betrieben werden können; alle seien auf diese Weise vereinigt, die sich nachher in die verschiedenen Geschäftszweige verteilten; eine Vielseitigkeit werde dadurch gegeben, die nicht erreicht werden könnte, wenn man die Bildungszeit und das philosophische Studium nicht so ausdehnen wollte, wie es die Kräfte der meisten nicht zuließen. Aber damit hat man zugegeben, daß *die Verbindung eine Sache der Not* ist, hervorgerufen durch äußerliche Verhältnisse, die wie sie an sich schon ein Übel sind, selbst wieder ein Übel begründen. Zumal wenn die Sache so liegt wie auf unseren deutschen protestantischen Universitäten, auf denen die Jugend in Beziehung auf die Anordnung ihrer Studien schon als vollkommen mündig und selbständig angesehen wird. Man hat keine Garantie, daß diese Selbstbestimmung für die wissenschaftliche Thätigkeit das Rechte trifft, und so ist denn auch dies das Gewöhnliche, daß alsbald nach der Inskription überwiegend die meisten zu den besonderen positiven Wissenschaften eilen, die höhere wissenschaftliche Bildung gering schätzend oder auf das kürzeste absolvierend. Nur durch die unbestimmte Gewalt der Tradition, die sich auf den Anstalten fortpflanzt, wird dem Übel auf sehr unzulängliche Weise abgeholfen.

Die gegenwärtige Form der Universitäten ist also dem Zweck nicht ganz entsprechend. Auf dieser letzten Stufe der pädagogischen Einwirkungen muß eine andere Art und Weise der Bildung eintreten, als die auf der Stufe der eigentlichen Schulbildung gebotene; aber es kann nicht behauptet werden, daß die jetzige Organisation der Universitäten diese Aufgabe vollkommen und gut löse. Es sind auch die Universitäten in einem beständig wankenden Zustand in Beziehung auf ihre Verfassung, so daß das Bewußtsein über ihre Zweckmäßigkeit verloren ist. Sie sind ursprünglich aus Specialschulen zusammengeflossen*) und führten schon ihren Namen, ehe man ihnen eine Universalität zuschreiben konnte; und auch noch gegenwärtig wächst

*) Schleierm. Gelegentliche Gedanken ꝛc. S. 581.

so von außen die Universalität: denn so wie aus vier Weltteilen fünf geworden sind, so haben auch manche Universitäten den vier Fakultäten schon eine fünfte zugesellt.

Organisation der Universitäten im allgemeinen.

Die philosophische Fakultät ist die Basis.*) Alle auf der Stufe der Gymnasialbildung mitgeteilten Kenntnisse sind der notwendig vorauszusetzende Stoff; die spekulative Erkenntnis, auf der Schule vorbereitet, wird nun auf der höchsten Stufe der Entwicklung ausgebildet. Das philosophische Studium, die Totalität des Wissens umfassend, muß aber ein anderes sein für diejenigen, die sich der Philosophie ex professo widmen wollen, ein anderes für diejenigen, die in den verschiedenen Fächern als Lehrer auftreten wollen, ein anderes für die in das Geschäftsleben Übergehenden. Für die letzten kann bloß der Zusammenhang der Totalität des Wissens, aber spekulativ, gegeben werden, das Systematische des Wissens. Es ist offenbar, daß wir hierin etwas von den katholischen Universitäten nachzuahmen haben: alle nämlich müssen diese Stufe durchgemacht haben, sie mögen zu einem Beruf übergehen, zu welchem sie wollen; alle müssen dies Allgemeine erst aufgenommen haben, sonst geht der wesentliche Charakter der Universitätsbildung verloren. Wenn diese Einrichtung bei uns Eingang fände, dann würde sich ein bestimmter Abschnitt innerhalb der Universitätsstudien bilden, alle würden ein ungeteiltes Ganze sein, so lange sie in den philosophischen Studien versierten, und erst nach Vollendung derselben würden die einzelnen in die vier Fakultäten auseinandergehen.**)

---

*) A. a. O. Offenbar ist die eigentliche Universität, wie sie der wissenschaftliche Verein bilden würde, lediglich in der philosophischen Fakultät enthalten, und die drei anderen sind die Spezialschulen.

**) A. a. O. S. 505. Alle müssen zuerst sein und sind auch der Philosophie Beflissene; aber alle sollten eigentlich auch in dem ersten Jahre ihres akademischen Aufenthaltes nichts anderes sein dürfen. — Daß Schleiermacher für die philosophischen Studien nicht eine Tradition, etwa der Logik, der Psychologie, auch wohl Geschichte der Philosophie genügend hält; daß er unter spekulativer Philosophie nicht eine gespensterartige, zerfließende Transscendentalphilosophie, nicht eine abstrakte, des Fleisches und Blutes wie ein Gerippe entbehrende Philosophie, nicht ein absolut fertiges Wissen versteht, ist als bekannt vorauszusetzen. Er sagt: Nur in ihrem lebendigen Einfluß auf alles Wissen läßt sich die Philosophie, nur mit seinem Leibe dem realen Wissen zugleich läßt sich der wissenschaftliche Geist als das höchste Princip, die unmittelbare Einheit aller Erkenntnis darstellen und auffassen (a. a. O. 561). Es beruht das Leben der ganzen Universitäten, das Gedeihen des ganzen Geschäftes darauf, das es nicht die leere Form der Spekulation sei, womit allein die Jünglinge gesättigt werden, sondern daß sich aus der unmittelbaren Anschauung der Vernunft und ihrer Thätigkeit die Einsicht entwickle in die Notwendigkeit und den Umfang alles realen Wissens, damit von Anfang an der vermeinte Gegensatz zwischen Vernunft und

An das philosophische Studium schließen sich die einzelnen Fakultätswissenschaften an, zunächst natürlich die Tendenz, die Einheit der besonderen Wissenschaft zu erkennen. Demnach ist der Cyklus der einzelnen Wissenschaften, welche die besondere Fakultät umfaßt, im Zusammenhang darzustellen. Wenn diese Aufgabe auf zweckmäßige Weise gelöst wird, so ist für die Wahl und Anordnung der richtige Weg vorgezeichnet; denn ist der Zusammenhang der einzelnen Disciplinen vorher richtig dargestellt und aufgefaßt, dann ergiebt sich die Anordnung des Studiums von selbst, und es würde die gänzliche Freiheit in der Wahl der Collegia eher zu entschuldigen sein.

Dies scheint von der methodischen Seite angesehen dasjenige zu sein, was auf unseren Universitäten noch klarer hervortreten müßte; die Ausbildung des philosophischen Studiums insofern es ein allgemeines ist, und die Ausbreitung desselben, sofern es ein besonderes ist, und das Aufeinanderfolgen der Fakultätswissenschaften, beginnend mit der allgemeinen Übersicht der einzelnen Disciplinen.

An die einzelnen Fakultäten schließen sich die Seminarien an, die besonders für künftige theoretische Lehrer bestimmt sind.*)

Was die sittliche Seite und die damit zusammenhängende Disciplin**)

betrifft, so zeigt die Erfahrung, daß man auch hier nicht auf den wünschenswerten Punkt gekommen ist.

Erfahrung, zwischen Spekulation und Empirie vernichtet und so das wahre Wissen nicht nur möglich gemacht, sondern seinem Wesen noch wenigstens eingehüllt gleich mit hervorgebracht werde. Denn ohne über den Wert der verschiedenen philosophischen Systeme zu entscheiden, ist doch klar, daß sonst gar kein Band sein würde zwischen dem philosophischen Unterricht und dem übrigen, und gar nichts bei demseben herauskommen als etwa die Kenntnis der logischen Regeln und ein in seiner Bedeutung und Abstammung nicht verstandener Apparat von Begriffen und Formeln. Die Aussicht also muß eröffnet werden schon durch die Philosophie in die beiden großen Gebiete der Natur und der Geschichte, und das allgemeinste in beiden muß nicht minder allen gemein sein. Von der höheren Philologie, sofern in der Sprache niedergelegt sind alle Schätze des Wissens und auch die Formen desselben sich in ihr ausprägen, von der Sittenlehre, sofern sie die Natur alles menschlichen Seins und Wirkens darlegt, müssen die Hauptideen jedem einwohnen, wenn er auch seine besondere Ausbildung mehr auf der Seite der Naturwissenschaft sucht; sowie sich kein wissenschaftliches Leben denken läßt für den, dem jede Idee von der Natur fremd bliebe, die Kenntnis ihrer allgemeinen Prozesse und wesentlichsten Formen, der Gegensatz und Zusammenhang in dem Gebiete des Organischen und Unorganischen. Daher das Wesen der Mathematik, der Erkenntnis, der Naturlehre und Naturbeschreibung jeder inne haben muß (a. a. O. S. 572, 573. vergl. 582, 583). Vergl. Dialektik S. 17 § 44. Das einwohnende Sein Gottes als das Princip alles Wissens, aber dieses Princip nicht anders haben wollen als in der Konstruktion des realen Wissens.

*) Vergl. a. a. O. 561, 562 und 580 folg.

**) A. a. O. S. 602 folg.

Wir müssen drei Formen unterscheiden: erstens die evangelischen Universitäten in Deutschland; zweitens die katholischen Universitäten; drittens die Universitäten in England. Die Differenz zwischen ihnen ist auch in Beziehung auf das Studium sehr groß. Die englischen Universitäten legen auf Vorlesungen wenig Wert, richten durch diese auch wenig aus; es ist mehr auf einen fortlaufenden Prozeß der Selbstthätigkeit abgesehen, weshalb auch auf den Anstalten eine große Anzahl von Personen beschäftigt wird, welche das Studium der Einzelnen leiten. Auf den wesentlichen Unterschied in Beziehung auf die katholischen Universitäten, daß nämlich das Studium der Philosophie allgemein vorangeht vor der Einzeichnung in eine besondere Fakultät, haben wir schon aufmerksam gemacht. Dagegen haben unsere Universitäten den Vorzug, daß das Studium weniger mechanisiert wird und daß Lehrer und Lernende sich einer größeren Freiheit erfreuen. Und so treten denn auch in Beziehung auf das Sittliche, die Disciplin, bedeutende Unterschiede hervor. Auf den Universitäten in England, welche aus den bischöflichen Schulen hervorgegangen sind, besteht ein Zusammenleben und Zusammenwohnen der Jugend; sie sind in kleinere Gesellschaften verteilt wie in den Alumnaten unserer Gymnasien. Es ist natürlich, daß bei einem solchen Verhältnis schon eine festere allgemeine Ordnung stattfinden muß, also auch größere Strenge und weniger Selbständigkeit. In einem Lande, wo so hohe bürgerliche Freiheit herrscht und wo die Jugend dies vor sich sieht, ist auch das Bewußtsein von der Notwendigkeit eines gesetzlichen Zustandes bei allen, die sich über die rohe Masse erheben, weit stärker, und die Aufrechthaltung einer strengen Gesetzlichkeit wird um so williger ertragen. Wo aber die öffentlichen Anordnungen den Schein der Willkür an sich tragen, da ist bei der Aussicht in die Selbstbestimmung einzutreten, besonders bei der Jugend eine Neigung, sich von der Willkür zu befreien, eine Neigung zur Ungesetzlichkeit; daher die Widersetzlichkeit, mit der man auf unsern Universitäten unter verschiedenen Formen immer zu kämpfen hat.

Bei dem Zusammenfluß der Jugend aus den verschiedenen Ländern waren Verbindungen natürlich, sie stellten sich gar zunächst als Gemeinschaft der zu einer Nation Gehörenden, als Nationen, und hatten alle ursprünglich nur diesen Zweck. Hieraus sind allmählich alle die Oppositionen entstanden, welche die beständigen Reibungen veranlaßten, indem die öffentliche Gewalt mit sich selbst uneins war. Auf der einen Seite war das Bewußtsein, wie nötig es sei, ein Streben nach Selbständigkeit und Freiheit gewähren zu lassen bei denen, die ihre Selbständigkeit bewähren sollten; auf der andern Seite war die Besorgnis, daß die Ungesetzlichkeit besonders bei denen, die einst den gesetzlichen Zustand vertreten sollten, zum

Schaden des Ganzen gereichen möchte. Daher das Schwanken und der große Wechsel in den Maßregeln.

Worin nun liegt das Übel und wie ist ihm abzuhelfen? Der Keim zu diesem nicht wünschenswerten Zustande liegt zum Teil in den Anstalten selbst, in dem Mittelzustande derselben, in welchem einerseits pädagogische Einwirkung, Leitung, Erziehung, noch als notwendig anerkannt wird, andererseits Ansprüche auf Freiheit und Selbständigkeit nicht abgewiesen werden können; einerseits Minderjährigkeit, andererseits gewissermaßen schon anerkannte Volljährigkeit. Je weniger die Verhältnisse eines solchen Mittelzustandes einer durchgreifenden gesetzmäßigen Bestimmung und Anordnung unterworfen werden, desto stärker treten die an ihm haftenden Übelstände hervor. Sodann aber ist ebensowenig zu verkennen, daß auch darin ein Grund des Übels liegt, daß die Universitäten als Anstalten angesehen und demgemäß benutzt werden, die einen Charakter der Erziehung und Bildung fördern sollen, der nicht in jeder Beziehung dem Wesen der Universität entspricht.*) Es möchte aber nun wohl nicht geraten sein, dem Übel dadurch abhelfen zu wollen, daß man den Typus der englischen Universitäten oder der katholischen den unsrigen aufprägt. Stände es bei uns mit dem öffentlichen Leben wie in England, so würden leicht die Schwierigkeiten sich heben lassen, und es wäre auch dann nicht nötig, die dortigen Universitäten zum Muster zu nehmen und ein klösterliches Zusammenleben zu begründen. Gründlich scheint hier durch nichts anderes als von seiten eines öffentlichen Lebens aus geholfen werden zu können. In England ist ein schon zur völligen Gestaltung gekommener freier bürgerlicher Zustand; auf der deutschen Seite das innere Ringen nach demselben, damit verbunden ein beständiger Wechsel. Dies sind eigentlich die beiden Haupttypen der Organisation der europäischen Nationen, welche den Kern der ganzen Kultur des menschlichen Geschlechtes in sich schließen. Es liegt also in der Natur der Sache, daß diese Hauptdifferenzen auch in den wissenschaftlichen Anstalten hervortreten, und bis dahin, wo auch unter uns sich ein öffentliches Leben wird ausgebildet haben, wird es immer nur Sache der Klugheit sein, in den einzelnen Fällen das Richtige zu treffen und das Ungesetzliche und Schwankende zu mäßigen. Was aber die Differenz der Universitäten katholischer und evangelischerseits betrifft, so liegt diese in der Differenz des Wesens beider Kirchen. Die Grund-

*) A. a. O. S. 607. Der Staat hat nicht die gesetzliche Notwendigkeit, die Universität besucht zu haben, über die Gebühr auch auf solche Geschäfte auszudehnen, die mit der Wissenschaft gar nicht zusammenhängen; auch das Vorurteil nicht zu beschützen, als seien die Universitäten das einzige Mittel, um zu einem gewissen, sehr mäßigen Grade einer ziemlich oberflächlichen geistigen Bildung zu gelangen.

sätze der katholischen Universitäten sind dem Wesen nach mit den Grundsätzen der katholischen Kirche gleich; die größere Freiheit der evangelischen Universitäten hängt zusammen mit und ist Postulat der evangelischen Kirche. So lange der Gegensatz zwischen beiden Kirchen fortbesteht, so lange wird auch der Gegensatz zwischen den katholischen und evangelischen Universitäten fortbestehen. Es nähern sich freilich von Zeit zu Zeit beide einander, bald die katholischen Universitäten den evangelischen, bald diese jenen, dies geht aber nur bis auf einen gewissen Punkt, dann manifestiert sich das Gegenteil.

Wir haben allgemeine Grundsätze schon aufgestellt, nach denen die Erziehung in der dritten Periode, namentlich in Beziehung auf den Teil der Jugend, in welchem das wissenschaftliche Princip zu seinem Recht kommt, geleitet werden muß. Die Anwendung derselben auf unsere Universitäten unterliegt aber großen Schwierigkeiten, und es ist, solange diese Anstalten sich in diesem Schwanken, das im Zustande der öffentlichen Angelegenheiten begründet ist, befinden, nur im einzelnen und durch einzelne Abhilfe möglich; darüber lassen sich jedoch nicht allgemeine Vorschriften geben. Wenn wir nun die Maximen geltend machten: Je mehr die Intelligenz ausgebildet wird auf den verschiedenen Bildungsstufen, desto weniger kann irgend etwas durch fremdartige Motive ausgerichtet werden; alle Wirkungen auf das Sittliche können nur vom Gemeingeist ausgehen, von einer bestimmten Ordnung und dem Einfluß derselben auf den Einzelnen; nur die freie und kräftige Äußerung des sittlichen Urteils muß vorwalten: wie ist es wohl möglich bei dem dermaligen Zustande der Verhältnisse im großen und einzelnen die Jugend auf der Universität diesen sittlichen Forderungen gemäß zu leiten? Die Jugend wird auf der einen Seite faktisch als sich selbst bestimmend angesehen. Denn so wie die Studenten unabhängig sich selbst überlassen für sich wohnen, den Gang und die Ordnung ihrer Studien selbständig bestimmen, und keine Aufsicht da ist, inwiefern sie diesen Studien obliegen: so liegt darin eine faktische Anerkennung einer völligen Selbständigkeit. Sie stehen also insofern in der Analogie mit den selbständigen Staatsbürgern. Auf der anderen Seite sind sie nicht unter dieselben Gesetze gestellt und haben bloß die Rechte der Minderjährigkeit; es besteht für sie eine eigene Gesetzgebung und Handhabung der Gesetze. Es sind eigentlich zwei Vorrechte für die Jugend auf den Universitäten in jetziger Zeit, das Vorrecht der Minderjährigkeit, ein Vorrecht insofern damit die Gelindigkeit der Strafen verbunden ist, und das Vorrecht der Großjährigkeit. Sieht man auf die Wirkung, die diese Vorrechte haben, so muß man gestehen, es ist ein Übermaß, was nicht in der Natur der

Sache liegt und daher nachteilige Folgen hervorbringen muß. Daher ist es so natürlich, daß man diese Zeit als die Zeit eines gelinden Rausches ansieht, von dem man überzeugt ist, er werde bald von selbst verfliegen, wenn die Berechtigung aufhört. Man sollte konsequent sein. Man müßte die Jugend, wenn man ihr faktisch die Rechte der Volljährigkeit giebt, auch unter das Gesetz für die Volljährigen stellen und ihr die damit verbundenen Pflichten auferlegen und sie damit auch die Beschwerden und Unbequemlichkeiten fühlen lassen: oder wenn man sie nach dem Gesetz der Minderjährigkeit beurteilt, dann müßte dies auch in der ganzen Einrichtung hervortreten und nicht gestattet sein, daß sie vollkommen frei und selbständig sich bestimmen. Das erste wäre ein Sprung,*) der die Zöglinge auf einen Punkt stellte, von dem sie nachher wieder zurück müßten, wenn sie in die besonderen Geschäfte des Berufes eingehen, in Verhältnisse, in denen sie jedenfalls unter Leitung stehen werden; das andere wäre der natürliche Übergang in diesen spätern Zustand.

Und dennoch, ist es wohl wünschenswert, daß die akademische Freiheit beschränkt werde? Die akademische Zeit erscheint im Verhältnis zu dem ganzen übrigen Leben als eine in ihrer Art einzige Freiheitsinsel, nachher nicht wieder zu finden. Ein Doppeltes liegt dem zum Grunde. Das erste ist rein ein Historisches. Die Entstehung dieser Anstalten hängt nämlich zusammen mit einem großen allgemeinen Schwung, in dem der Hauptpunkt war die Verbindung zwischen den wenigen in der leitenden Generation, in denen der Geist der Wissenschaft erwacht war, und einer großen Masse der Jugend. Denn daraus, daß in der scholastischen Periode die Lehrer große Massen der Jugend an sich zogen, sind die Universitäten entstanden. Sie wurden selbständig und ein anerkanntes geachtetes corpus; wir erinnern nur an die Pariser Universität. Das zweite ist dieses. Die Entwicklung des spekulativen Princips fällt in diese Lebensperiode der Universitätsbildung hinein; ausschließende Herrschaft ist ihm vindiciert, diese soll schon in der Entwicklungszeit sich geltend machen; daher mannigfache Bevorrechtigungen. Sobald nun aber äußerlich die Macht dieses Princips als des allein leitenden im Leben wieder zurücktritt und die Einzelnen in Verhältnisse eingehen, in denen anderen Einflüssen Raum gegeben ist, so verschwinden natürlich Bevorrechtigungen, die nur dann an ihrer Stelle sind, wenn das höchste leitende Princip auch die Seele erfüllt und das Leben gestaltet. Die-

*) Platons Staat. Buch 7. „Gewöhnung also wird er nötig haben, um das obere zu sehen.“ Was Platon im 7. Buch von den in der Höhle Gefesselten sagt, von der Lösung ihrer Bande, von ihrer Rückkehr in die Wohnung der übrigen, das ist von Schleiermacher in den gelegentlichen Gedanken über Universitäten und in dieser Schlußbetrachtung wohl berücksichtigt worden.

ser Grund ist der ideale, und aus dem Zusammenfallen und Zusammenwirken desselben mit dem historischen erklärt sich, wie unter allen Wechseln die akademische Freiheit sich dennoch immer wieder emporgerungen hat. Wo beides sich am stärksten zeigt, wie im Gebiet des Protestantismus, da wird es am schwersten halten von dieser Form loszukommen. Und so wird es wohl noch eine Zeit lang bleiben, der Sprung auf der einen Seite, der Rückschritt auf der anderen, beides als Auszeichnung des akademischen Lebens.

So sollte denn nur das Princip zu seiner rechten Geltung kommen, das Princip der Wissenschaft als das höchste leitende: dann würde man auch steuern können. Die echte historische und ideale Lebensansicht sollte sich nur auf dieser Stufe recht durchdringen: dann würde das ganze Leben so geistig befruchtet werden, daß nicht allein kein Nachteil aus der größeren Freiheit entstände für das akademische Leben, sondern daß auch für die Zukunft der Grund zu einer höhern edlen Selbständigkeit gelegt würde, die sich auch in die gesetzlichen Formen mit der rechten Freiheit fügen würde. Wenn überdies die früheren Bildungsstufen ihre rechte Organisation erlangen, die Auswahl der Studierenden auf gehörige Weise gemacht, und der Eintritt in das Geschäftsleben so erleichtert wird, daß nur diejenigen zu dem akademischen Leben kommen, die sich innerlich dazu berufen fühlen, so wird aus der größeren Freiheit während der akademischen Laufbahn kein Nachteil entstehen.

Der Übergang aus dem akademischen Leben in die öffentliche Thätigkeit

ist sehr plötzlich. Es fängt alsbald der gesetzliche Zustand an, die bestimmte persönliche Unterordnung; das ganze Empirische der einzelnen Fächer folgt sogleich auf die Beschäftigung mit den höchsten spekulativen Principien, oder doch auf die theoretische Behandlung der Gegenstände im großen. Man hat dies gewissermaßen dadurch zu mildern gesucht, daß man in das Gebiet der Universität praktische Übungen wenigstens für das Ende der akademischen Laufbahn hineingezogen hat: dies bildet allerdings eine Art von Übergang. Dennoch aber sind die Principien richtiger, vermöge deren man das akademische Leben und die unmittelbare Vorbereitung auf das praktische Leben vollkommen von einander trennt, da ohnedies schon die Zeit zu den akademischen Studien zu beschränkt ist, auch zweckmäßiger zu sein scheint, daß die Seele eine Zeit lang ganz auf die höchsten Principien und die strengste Wissenschaftlichkeit gerichtet werde. Die Aufgabe, einen allmählichen Übergang zu bilden, muß anders gelöst werden.

Betrachtet man den Übergang selbst, so kann man bedenklich werden über die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit der

Universitätsbildung überhaupt. Wenn wir das philosophische Studium als die höchste Entwicklung ansehen, zu welcher hinauf die geistige Entwicklung geleitet wurde, und zu welcher in dem ganzen Bildungsgange des Einzelnen immer angestrebt wurde, wobei aber nun schon viele in der Mitte des Laufes abfielen und nach anderen Seiten hingingen; sehen wir auf dem Gipfel selbst und von ihm herab den rückwärts gehenden Prozeß: so zeigt sich uns in der Gestaltung der vier positiven Fakultäten kein vollkommenes Abbild von dem, was im philosophischen Studium als dem organischen Komplex des Wissens muß aufgefaßt sein; jedes einzelne Fach kommt wieder auf das Gebiet des Empirischen, Geschichtlichen zurück. Das Höhere wird dadurch aus dem Auge gerückt. Und wenn nun die Praxis selbst beginnt, so ist an eine Einwirkung dessen, was man durch die Principien gewonnen hat, gar nicht zu denken. Es tritt eine vollkommene Selbstverleugnung ein, es geht ein Verweilen bei einer Menge untergeordneter Geschäfte an, und die wenigsten von denen, die jenes Studium durchgemacht haben, kommen dahin, einen Einfluß auf die Gestaltung des gemeinsamen Lebens im großen auszuüben, wobei sie die höchsten Principien anwenden könnten. Wenn nun die Realbildung auch immer weiter sich ausbreitet, und wie wir eben sagten, infolgedessen geraten sein möchte, daß ein großer Teil der öffentlichen Angelegenheiten verwaltet werde von denen, die diese höchste Bildungsstufe nicht erstiegen haben, so wird allerdings die Anzahl der studierenden Jugend verringert werden, weil bei einer solchen Organisation des Gemeinwesens, wie wir sie vorausgesetzt haben, dann viele sich nicht mehr werden berufen fühlen in den höchsten Bildungskreis einzutreten; es werden auch dann nicht die meisten genötigt sein in eine Praxis einzugehen, die zwar Bildung, aber keine spekulative, voraussetzt und das Leben in der Wissenschaft mehr hemmt als fördert. Aber dennoch werden auch dann nur die wenigsten späterhin zur Ausübung eines Einflusses im großen gelangen. Betrachtet man das Disparate in der studierenden Jugend mit ihrem Streben nach den höchsten Principien; sieht man auf die unmittelbare Ausübung, in der die Anwendung dieser Principien unmöglich ist; erwägt man, wie selbst den wenigen, die hernach zur Leitung der gemeinsamen Angelegenheiten kommen, die höchsten Principien aus den Augen gerückt werden, so daß sie auf eine Weise handeln, als hätten sie nie den höchsten Bildungskreis betreten, so könnte dies alles uns fast zu dem entgegengesetzten Extrem führen und uns geneigt machen zu sagen, es sei zweckmäßiger Specialschulen ohne philosophisches Studium einzurichten, das Spekulative als ein besonderes Talent zu behandeln, das philosophische Studium selbst aber aufzusparen für diejenigen, die dazu den besonderen Beruf haben. Dies scheint um so mehr sich zu empfehlen, da die Erfahrung lehrt,

daß von den wenigen, welche auf diesem Gebiete sich auszeichnen, die meisten doch ursprünglich andere Studien verfolgten und nur infolge eines überwiegenden inneren Triebes der Philosophie ganz sich widmeten. Es spricht also sehr viel für die Einrichtung wirklicher Specialschulen; und denken wir uns, daß die Universitäten rein von dem politischen Gesichtspunkt aus als Mittel für den Staat organisiert werden sollen, so möchte niemand dafür stehen, daß sich nicht einmal eine Staatsweisheit geltend machen könnte, welche die Sache so umkehrte. Der öffentliche Dienst könnte dabei sehr wohl bestehen. Wenn wir bedenken, wie in England das Studium der Philosophie betrieben wird, und daß, wer tiefer eindringen will, lieber nach Schottland geht, von denen aber, die der Philosophie sich geweihet haben, die wenigsten in den öffentlichen Staatsdienst kommen, und das Land dennoch so ausgezeichnete Staatsmänner hervorgebracht hat und so reich ist an ihnen; bedenken wir ferner, wie auch die christliche Lehre einen hohen Grad der Ausbildung erreicht hatte, ehe noch christlich philosophische Schulen gestiftet waren: so zeigt sich überall das höchste Wissenschaftliche als Gegenstand der öffentlichen Erziehung entbehrlich. Gehen wir gar zur medezinischen Fakultät über, von der es zweifelhaft ist, ob sie des besonderen Schutzes des Staates bedürfe: wozu bedürfen die Mediziner des philosophischen Studiums? Bei sehr wenigen wird es unmittelbar gepflegt, wenige arbeiten auf eine Organisation der Wissenschaft hin. Im ganzen waltet eine Empirie vor, deren Gründe man nicht einmal weiß, denn es giebt wohl nichts, worüber man so sehr in Unklarheit wäre als über den Zusammenhang zwischen den Krankheiten und den Heilmitteln; dieser folgen schnell aufeinander die einseitigsten Hypothesen, und dies ist doch ganz gegen den organischen Zusammenhang, so daß man sagen muß, bei der Ausübung der Arzneikunst selber könnten wohl die höchsten wissenschaftlichen Principien noch mehr entbehrt werden.

Was wollen wir nun sagen? Es ist ein richtiger Instinkt, der dessenungeachtet die öffentliche Erziehung auf diese Weise gestaltet hat; und wenn wirklich zu besorgen wäre, daß kein Zusammenhang zwischen den höchsten Principien und dem praktischen Leben stattfände, und daß man jene daher ganz aufheben möchte, so sollte man dies doch ganz geheim halten. Geben wir auch jenen Zusammenhang preis, sehen wir aber auf den Zustand der menschlichen Dinge im großen, auf die allgemeine Bildung der europäischen Völker, so können wir den Einfluß der höchsten Wissenschaft auf die Kultur nicht verkennen. Alles würde tiefer sinken auf eine untergeordnete Stufe hinab, wenn das philosophische Studium vernachlässigt würde oder nur in denen lebendig wäre, in denen das Spekulative ein specifisches Talent ist. Wir haben hiefür eine große Erfahrung, die

Verpflanzung der europäischen Kultur nach Amerika. Nicht nur ist diesem Erdteil zu gute gekommen, was die europäische Bildung errungen hat infolge des Einflusses der höchsten Principien auf die Gestaltung des menschlichen Lebens, sondern die Mängel, die dort überall hervortreten, deuten darauf hin, daß selbst in einem Zustande der uneingeschränktesten politischen Freiheit das Leben in seinen höchsten Beziehungen nicht wahrhaft sittlich sich auszubilden vermag, wenn nicht in einem Volke das höchste Princip seine eigene selbständige Stätte gefunden hat. Ursprünglich ging in Amerika alles aus von dem ersten praktischen Bedürfnis, den Boden zu bearbeiten; es mußte ein solch gedrückter gewaltsamer Zustand, wie der vor den ersten amerikanischen Freiheitskriegen, vorangehen, um nur einigermaßen die bürgerliche Gesinnung zu erwecken. Wissenschaft ist dort gar nicht heimisch gewesen, und fast zweihundert Jahre lang war die Entwicklung des menschlichen Geistes zurückgedrängt. Bei dem schnellen Umschwunge der Dinge freilich mußte nun auch diese Entwicklung beginnen; aber zunächst waren hervorragende Tendenzen die praktische Politik, die Empirie, die Bildung des Naturprozesses; das Studium der Philosophie herrscht auch jetzt noch nicht. Der kirchliche Zustand zeigt am meisten, bis zu welchem Grade auf diesem Gebiete die höchsten wissenschaftlichen Principien sich entbehren lassen. Das spekulative Interesse wird sich aber auch Bahn machen, wenn nur erst die allgemeine Basis des gemeinschaftlichen Lebens fest und gesichert gelegt sein wird. Könnte man dies nicht mit Sicherheit voraussehen, so müßte jedem bange werden, und die Besorgnis wäre natürlich, daß nicht nur alles, was Kunst und Wissenschaft heißt, rein im Gebiete des Mechanischen bleiben, sondern auch, daß es an der festen Basis und Stütze der rechten, wahrhaft allgemein menschlichen Gesinnung fehlen werde. Das politische Leben kann dann wohl bestehen, wie die Erfahrung das hinlänglich bestätiget; jeder Staat ist selbstsüchtig und kann seine Zwecke verfolgen, wenn nur der bürgerliche Gemeingeist die Einzelnen durchdringt, mag es dann auch an der wahrhaft allgemein menschlichen Gesinnung fehlen. Und doch ist selbst der bloß bürgerliche Gemeingeist zumal bei föderativen Staaten nicht ausreichend; schon das föderative System mag auf die Dauer nur allem Wechsel der Verhältnisse standhalten, wenn ein höherer Gemeingeist waltet. Die wahrhaft sittliche Gemeinschaft, welche nie ohne die richtige Gesinnung sich entwickeln kann, wird nimmermehr zustande kommen, wenn die alles leitenden Principien nicht gegeben sind. Nun wird zwar die Gesinnung nicht unmittelbar von der Wissenschaft, sondern von der Religion aus gebildet; allein die Verwandtschaft von Philosophie und Religion, nicht in Beziehung auf die Form, also als Erscheinung angesehen, sondern in Beziehung auf das zum Grunde liegende Princip, ist so groß, daß wenn nur

das eine zuerst sich entwickelt, auch das andere sich ausbilden muß. Es ist an sich klar, daß das spekulative Princip allgemein verbreitet eine treffliche Stütze wird für das religiöse. Freilich dem nur auf das Praktische gerichteten Blick entzieht sich dieser Zusammenhang oft ganz und gar; aber dem Wesen des Protestantismus liegt die Ansicht zum Grunde, daß das eine nicht bestehen kann ohne das andere.

Also ganz abgesehen von der nachherigen Ausübung im praktischen Leben ist die eigentliche Stütze der höheren Kultur, die Sicherstellung des allgemeinen menschlichen Zustandes darin gegeben, daß die öffentliche Erziehung diesen Gang genommen hat, und daß ihr diese Spitze ist aufgesetzt worden. Auch im Mittelalter schon ist es ein und dasselbe Bestreben gewesen, das spekulative Talent zu erregen, das Interesse am Spekulativen zu verbreiten, und auf eine Verbesserung des allgemeinen menschlichen Zustandes hinzuarbeiten, in dessen Entwicklung und Gestaltung wir noch begriffen sind. Wenn sich nun aber die höhere Kultur allgemein wird verbreitet haben; wenn aus der allgemeinen Gärung der wahrhaft sittliche allgemeine menschliche geordnete Zustand auf der ganzen Erde sich wird entwickelt haben: werden dann vielleicht die spekulativen Bewegungen aufhören? Der Wechsel der spekulativen Systeme wird dann wohl sein Ende erreicht haben, obgleich man den Punkt und die Form gar nicht bestimmen kann; mag sich dies nun gestalten wann und wie immer, so wird es doch keinen Einfluß haben auf die Behandlung der Philosophie in den höchsten Bildungsanstalten und auf die Stelle, die das spekulative Princip in der öffentlichen Erziehung einnimmt. Wenn die Gegenwart auch nicht mehr so viele Richtungen zeigte, um das ganze Gebiet der Philosophie zu übersehen, so würde man in der Vergangenheit hinreichenden Stoff finden. Wir wollen in dieser Beziehung keinem Skepticismus irgendwie Raum geben, aber auch die Entwicklung nicht hemmen, die schon auf diesem Kulturgebiete im Gange ist, und die bestimmte Stufenleiter der Verwaltung unabhängig machen von der Stufenleiter der öffentlichen Erziehung und des öffentlichen Unterrichts; auch gern zugeben, daß es eine Menge von Ämtern und Würden im Staate und in der Kirche giebt, die sich nicht an die höchste spekulative Bildung anschließen. Wir können uns um so mehr darüber beruhigen, als auch dann, wenn die von Natur zu Herrschern Bestimmten am wenigsten diese Stufe durchmachen, das Allgemeine sich wohl befinden kann. So möchte also auch gleichgültig sein für den Dienst im Staate und in der Kirche, woher die Kenntnisse gekommen sind, und ob das spekulative Princip in der Seele ist, wenn nur der Prozeß immer im Gange ist. Zeigt sich auch nicht offenkundig der praktische Einfluß auf Staat und Kirche, so wird doch immer der

mittelbare und indirekte Einfluß auf den allgemeinen Zustand der menschlichen Dinge sich nie verkennen lassen und die Hauptsache bleiben.

Stellen wir uns an das Ende des akademischen Studiums wie es heute ist, so ist zwar ein Übergang aus dem freien akademischen Leben in die Berufsthätigkeit gegeben. Denn wenn nach dem eigentlich philosophischen Studium der Kreis der sogenannten positiven Wissenschaften durchlaufen ist, so geht alsbald die Vorübung für den öffentlichen Dienst an; die Jugend tritt in ein Stadium ein, das man als das Stadium des vollständigen Erlöschens der Erziehung ansehen kann, und das wiederum schon vorbereitet ist, indem wohl der größte Teil doch auf diesen Punkt gekommen im Erziehen begriffen gewesen ist. So reicht sich beides die Hand. Allein es tritt doch ein zu großer Gegensatz ein in Beziehung auf die ganze Art und Weise des Lebens; und wenn auch die größere Strenge im Berufsleben bestimmten Gesetzen sich zu fügen und auch den Normen der Sitte sich zu unterwerfen, ein heilsames Gegengift ist gegen die Gewohnheit Abweichungen von den geselligen Verhältnissen während des akademischen Lebens sich zu gestatten, so erfordert doch die Gerechtigzu sagen, daß der auf dieser Stufe gewöhnlich herrschende Geist der Entfernung von der gesellschaftlichen Ordnung dadurch am wenigsten auf die rechte Bahn zurückgeleitet werden mag — daß es auch unbillig ist — wenn man nur vollkommene Unterordnung fordert, keine Freiheit gewährt. Es muß auf der anderen Seite auch zu Hilfe gekommen werden; und nichts ist verderblicher, als wenn die ersten Stufen des öffentlichen Dienstes, auf denen doch zugleich die ersten öffentlichen Beweise der Ausübung der Selbstthätigkeit im Berufsleben gegeben werden, in einen nur zu sehr servilen Zustand hinabdrücken. Sehen wir auf diejenigen, die schon früher in die niederen mechanischen Gewerbsthätigkeiten übergegangen sind, so finden wir auch da anfangs den servilen Zustand, aber auch stets eine Reaktion dagegen und oft auch noch in späterer Zeit die Neigung sich von der gesellschaftlichen Ordnung zu entfernen. Wo ein rein mechanisches Geschäft die ganze Thätigkeit des Menschen in Anspruch nimmt, da ist ein serviler Zustand fast natürlich, wenn wir uns die durch bloßen Mechanismus Geleiteten denen, die auf der höheren Stufe stehen, gegenüber gestellt denken. Aber je höher die Entwicklung der geistigen Kräfte gestiegen ist, desto mehr soll ein solcher Zustand verschwinden. Wo das öffentliche Leben den Charakter an sich trägt, daß die Jugend, welche in den öffentlichen Dienst treten will, genötigt ist, ihren Vorgesetzten den Hof zu machen und damit ihr Glück; wo sie plötzlich sich muß einschnüren lassen in eine äußere Sitte, welche die Differenz der politischen Stände an der Stirn trägt; wo sie der ganzen Strenge der bürgerlichen Abstufungen sich schmieg-

sam unterwerfen muß: da ist ein Überrest von Barbarei, der verschwinden müßte, weil er herrührt von dem Mißverhältnis zwischen der geistigen Entwicklung auf dem wissenschaftlichen Gebiete und der politischen Gestaltung. Je mehr die politische Entwicklung fortschreitet, desto mehr muß es dahin kommen, daß der Staat — nicht unter denen auf der einen Seite auswählend, welche von äußerlichen Verhältnissen bedrängt sich ihm anbieten und durch Bedürfnisse genötigt sich von ihm abhängig machen,*) nicht unter denen auf der anderen Seite, die durch äußere Vorzüge, durch Persönlichkeit sich ihm empfehlen — die tauglichen Subjekte, die ersprießliche Dienste zum Wohl des Ganzen leisten können, sich suchen muß.

Das Ende der Erziehung und der Übergang in die öffentliche leitende Thätigkeit muß als ehrenvoll erscheinen, und von Anfang an auch der Einzelne schon geehrt werden, der seine Fähigkeit leitend aufzutreten dokumentiert hat. Wenn bei diesem Übergang, wo die Erziehung aufhört, in das vieler Eindrücke empfängliche Gemüt mit der Sorge für die Zukunft noch der Keim der Schmeichelei und der Unterwerfung gelegt wird, so ist dies das schlechteste Ende, das die Erziehung nehmen kann. Nur zu häufig zeigt es sich noch; desto mehr müssen wir uns Glück wünschen, wenn wir auch in dieser Beziehung hinter vielen Völkern zurückstehen, daß doch auf der anderen Seite bei uns durch die höhere wissenschaftliche Entwicklung der Grund zu einer Bildung gelegt ist, welche dem servilen Zustande widerstrebt; und dies Widerstreben ist, wenn es in seinen natürlichen Grenzen gehalten wird, eine der schönsten Früchte der geistigen Entwicklung, der Wissenschaft. Möge es auf alle Weise gepflegt werden und stets den größten Einfluß auf das Leben ausüben; möge es dahin kommen, daß vollkommene Harmonie sei zwischen dem, was in dem Gange unserer Bildung das Ziel ist, und der Art und Weise, wie wir zu diesem Ziel gelangen können, damit der Geist von allen Banden, in denen er gefesselt gehalten wird, befreit den Sieg erringe.

---

*) Platons Staat, Buch 7. 521. Wenn Hungerleider und Arme an eigenem Gut an die öffentlichen Angelegenheiten gehen, in der Meinung von dorther Gutes an sich reißen zu müssen, so geht es nicht. Denn wird die Verwaltung etwas, worum man sich reißt und schlägt, so muß ein solcher einheimischer und innerer Krieg die Kriegführenden selbst und den übrigen Staat verderben. Kennst du nun eine andere Lebensweise, welche aus der bürgerlichen wenig macht, als die der echten Philosophie? Nun aber sollen nicht Liebhaber des Regierens dazu gelangen, weil sie sonst als Mitbewerber darum streiten werden. — Welche andere also willst du nötigen mit der Fürsorge für den Staat sich zu befassen, als welche sowohl dessen am kundigsten sind, wodurch ein Staat gut verwaltet wird, als auch, welche zugleich andere Belohnungen kennen und eine andere Lebensweise als die staatsmännische? Vergl. Buch 1. S. 347. folg.

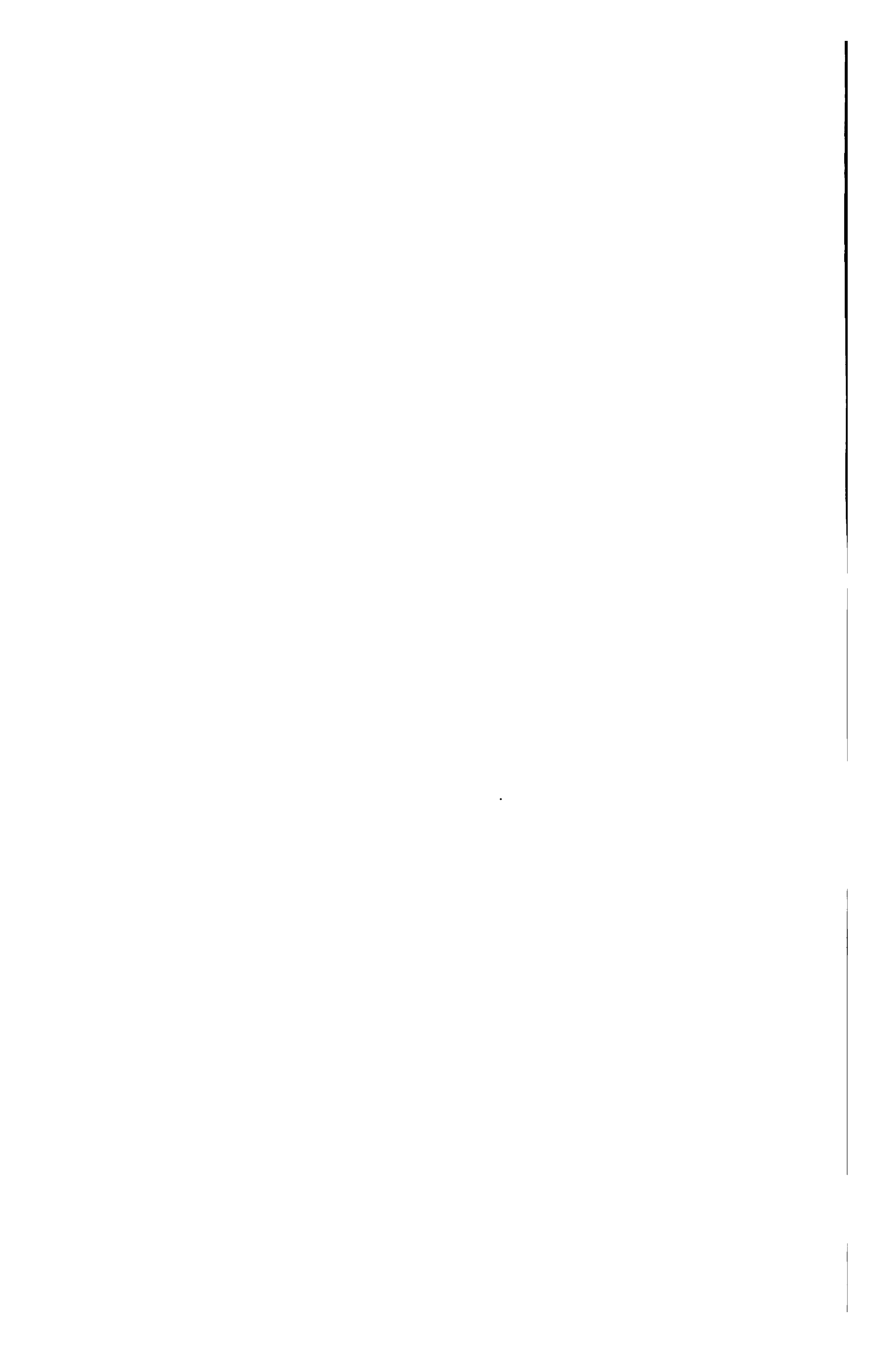
II.

(Manuskript Schleiermachers.)

Zur Pädagogik.

1813.

Angefangen den 8. Nov. 1813. Geschlossen den 23. März 1814.



Erste Stunde.

Man will die Pädagogik aus dem akademischen Cyklus ausschließen. Man hat recht, wenn man sie auf die Praxis eines näheren oder entfernteren Bedürfnisses bezieht. Nicht die ganze Praxis, zu der sie die Theorie ist, schließt sich an die Wissenschaft an, sondern nur die Tradition der Wissenschaft, die davon nur ein kleiner Teil ist. Hiezu giebt es mittelbare Vorübungsanstalten wie so viele ähnliche, die die rein akademische Methode mit dem praktischen Leben verbinden, teils auf der Universität, besser nach derselben. Ohne solche Übungsanstalten kann die Pädagogik als bloße Technik nichts helfen.

Es giebt aber einen ganz anderen Gesichtspunkt. Sie ist eine von der Sittenlehre ausgehende Disciplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität selbst begründend auf der anderen. Denn wenn die großen sittlichen Formen sich nicht von einer Generation auf die andere in ihrem Wesen erhielten, so wäre das in der Sittenlehre Dargestellte nichts in sich selbst Reales. Nun läßt sich aber zeigen, daß der einzelne Mensch durch sich allein, aus dem lebendigen Zusammenhange mit anderen herausgerissen, auf das Niveau mit ihnen nicht käme, also Staat rc. verfielen. Es zeigt die Erfahrung, daß er durch die Einwirkung anderer dahin kommt. Diese Einwirkung als dieses leistend muß aber als eine zugleich gesetzmäßige und natürliche nachgewiesen werden, und das ist das Objekt der Pädagogik.

So als eine aus der Ethik hervorgehende Disciplin muß sie die Ethik voraussetzen. In meinem System der Ethik läßt sich ihr Ort nachweisen und damit zugleich die wesentlichsten Formeln zur Lösung ihrer Aufgabe. Mit diesem System kann ich aber die Bekanntschaft nicht voraussetzen. Dem legitimen Anfang muß also ein anderer substituiert werden: das Ausgehen vom populären Begriff, um allmählich zu einer Erklärung zu gelangen.

Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch äußere Einwirkung. Auf diese Weise aber würde auch der Staat als solcher erziehen, und jeder gute Freund, und der Mensch würde bis ans Ende seines Lebens erzogen. Also bestimmter: durch Einwirkung Einzelner*) (nicht ganzer Massen) und bis zur bürger-

*) Vergl. dagegen unten die Aphorismen Nr. 25. und die Fassung in der Vorlesung 1826 S. 12 fg.; ebenso unten Stunde 13.

lichen Selbständigkeit, die nun freilich in verschiedener Beziehung wieder überall verschieden bestimmt ist, so daß man zu keiner vollständigen Begrenzung gelangt. [Eben dahin wären wir gekommen, wenn wir gleich gesagt hätten, die Einwirkung, welche vom elterlichen Verhältnis ausgeht.]

In dieser Erklärung ist aber nichts Reales, was zum Princip dienen kann; es muß noch hinein, worauf die Einwirkung gerichtet werden soll. Denn wenn man fragt: Wie macht man den Menschen herrschsüchtig oder geizig? so sollen wir keine Antwort darauf haben in unserer Pädagogik. Hier müssen wir nun ebenfalls vorläufig an die populären Begriffe von Tugend, sittlicher und intellektueller Vollkommenheit appellieren. Aber auch so fehlt uns noch, wenn wir auf den Begriff der Entwicklung zurückgehen, ob aus jedem alles soll und kann entwickelt werden, oder ob und in welchem Verhältnis nur einiges.

Zweite Stunde.

Einige nämlich glauben an eine Beschränktheit der Pädagogik durch die Natur, daß manchen Menschen manche Anlagen, einzelne Talente fehlen. Andere glauben an eine Allmacht der Pädagogik, daß man alles hervorrufen könne, wenn man es recht anfinge. Das erste führt auf eine reine Passivität. Denn wenn nichts gelingt, als was den Naturbedingungen analog ist, so darf man auch nichts anderes unternehmen, muß also die Natur erst erkannt haben, oder alles ist Geratewohl; erkannt aber kann man sie nicht eher haben, als bis die Zeit der pädagogischen Bildsamkeit vorüber ist. Das andere führt zu unbedingter Willkür, also eben deshalb auch zur Passivität. Denn wenn doch der Zögling selbst Zweck ist, so kann, wenn es keinen inneren Bestimmungsgrund giebt, was man aus ihm machen soll, der Grund nur sein Äußeres sein, d. h. seine Schicksale und Verhältnisse; wenn diese aber da sind, ist die Zeit auch vorüber. Soll es eine Pädagogik geben, so muß es also eine diese beiden Extreme bindende Bestimmung geben, die auch anderwärts herkommen muß.

Es sind also im voraus zwei feste Punkte zu suchen, das ethische Ziel und die physische Voraussetzung, was soll aus dem Menschen werden? und was ist der Mensch schon? Letztere ist dieselbe, die auch der Ethik zum Grunde liegt.

Vor dieser Untersuchung sind noch folgende Fragen zu beantworten. Erstens. Giebt es eine allgemeingültige Pädagogik? Ich verneine; wie den Staat und die Philosophie. Sie wäre sonst die Kunst aller Künste und statt aller anderen Künste und Wissenschaften, und alles würde durch sie, da doch das Allgemeine von dem Einzelnen nicht mehr abhängen kann, als dieses von jenem. Zweitens. Ist die Pädagogik empirisch oder spekulativ? Viel Herrliches aus der bloßen Beobachtung (Levana), aber es entbehrt der Form. Das Spekulative giebt nur

Fachwerk, um die That oder die Beobachtung hineinzulegen. Sie oscilliert nach beiden Seiten. Unsere muß mehr spekulativ sein.

Dritte Stunde.

Auffindung des ersten festen Punktes: Wie wird der Mensch gegeben; also: Wie findet ihn die Pädagogik — setzt voraus, wann die Pädagogik anfange. Die Erziehung entwickelt sich selbst erst allmählich. Sie ist nur möglich als technische, insofern ein Zusammenhang von Mittel und Zweck zu konstruieren ist, also als der Gegenstand gegeben und bekannt ist. Sie entwickelt sich also gleichmäßig mit dem natürlichen Entwicklungsprozeß. Dieser geht von der Geburt an; verschiedene Behandlungsweisen haben anerkannt verschiedene Wirkungen auf die Entwicklung des Organismus. Man kann diese Wirkungen nicht einmal als zur physischen Erziehung gehörig der intellektuellen entgegensetzen; denn Sinne sind Bedingung alles Wahrnehmens, und Muskeln Bedingung alles Handelns. Vor der Geburt sind zwar auch Einwirkungen, aber keine technischen. Wir wissen nicht, wie die Stimmungen der Mutter auf die Gemütsart des Kindes wirken, und es kann keine andere Regel gegeben werden, als daß alle Einwirkungen auf das Kind nur mögen Resultate eines pflichtmäßigen Handelns sein. Dasselbe gilt von allem, was an dem Kinde noch nicht bekannt sein kann.

Zur Hauptfrage. Daß jedes Einzelne ein Allgemeines und Besonderes zugleich ist, ist allgemeines Gesetz aller Erscheinung.*) Auf den Menschen ohnerachtet der Einheit und Identität der Gattung auch anwendbar. Mittelbestimmungen also zwischen der menschlichen Natur und dem Einzelnen 1. die Rassen; 2. die Nationalität. Beides hier nicht als mehr und minder edel, sondern als verschiedene Modifikation. Nationen schon mehr intellektuell verschieden. Idee des Nationalcharakters. Weiter herab Stämme, Familieneigenheiten. — Jeder Einzelne ist ein Individuum, das Gemeinschaftliche aller seiner Momente ist ein Innerliches, wogegen wir die einzelne Bestimmtheit des Tieres nur als Produkt der Relationen ansehen. — Die Frage: Worin besteht die völlige Bestimmtheit des Einzelnen? scheint in die Abgründe der Psychologie zu führen.

Vierte Stunde.

Da wir aber darauf, daß es eine Bestimmtheit des Einzelnen geben müsse, aus dem Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen gekommen sind, so knüpfen wir auch an diesen zunächst an. Jedes einzelne Wesen hat als Besonderes einen Anfang und ist als solches aus dem Allgemeinen entstanden, also durch das Allgemeine bestimmt, und so wohnt ihm auch ein Vermögen bei, durch das Allgemeine bestimmt zu werden.

*) Vergl. unten die Auszüge aus d. Vorl. 1820/21 z. Anf.

Beispiele von Pflanzen und Atmosphäre, Vernunft im einzelnen und allgemeiner Vernunft. Ebenso aber ist es nur ein Einzelnes durch Hinauswirken auf die Totalität: Pflanzen producieren elementarische Stoffe, Tiere auch. Dies der Gegensatz von Receptivität und Spontaneität. Das Leben ist aus beiden zusammengesetzt, auch in jedem Akt ist beides; aber wie in jedem Akt, so auch im ganzen Leben kann das Verhältnis beider sehr verschieden sein. Das Leben als so bestimmter Gegensatz ist in der einzelnen Erscheinung wesentlich ein zeitliches; in der Zeit folgen die verschiedenen modificierten Akte aufeinander. Bringen wir nun auch diese Form unter den Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen, so erhalten wir, daß es eine zwiefache Succession giebt: entweder Allgemeines und Besonderes entstehen gleichförmig miteinander, oder in abwechselndem Übergewicht auf einen Schlag Allgemeines, das sich hernach successiv im besonderen ausprägt, und auf einen Schlag Besonderes, das successiv ins Allgemeine aufgenommen wird. Beides muß zusammen sein; denn wäre die gleichförmige Succession allein, so käme nie ein deutliches Bewußtsein des Allgemeinen und Besonderen in seinem Gegensatz heraus; wäre die ungleichförmige allein, so wäre auch sie nie vollendet: denn die letzte Note im sinkenden Takt muß die Indifferenz des Allgemeinen und Besonderen sein. Aber das Verhältnis beider kann sehr verschieden sein. Daß in diesem Gebiet die persönliche Eigentümlichkeit liegt, bestätigt sich auch dadurch, daß auf diesen Gegensätzen die Temperamente beruhen. Denn phlegmatisch und cholerisch sind überwiegende Spontaneität: sanguinisch und melancholisch sind überwiegende Receptivität; phlegmatisch und sanguinisch sind überwiegende Gleichförmigkeit; cholerisch und melancholisch überwiegende Ungleichförmigkeit. Das Temperament selbst aber ist noch unbestimmt und allgemein; also müssen wir noch einen Punkt dazu nehmen. Alles höhere Leben ist Bewußtsein. Jedes Bewußtsein hat einen äußeren und einen inneren Faktor und ist verschieden, je nachdem dieser oder jener der primitive ist. Erkennen, wenn der äußere der primitive; Handeln im engeren Sinn, wenn der äußere der letzte ist. Beide Akte haben ihren Organismus, und der ist im Menschen zusammengesetzt. In jedem also ein Verhältnis jedes Zweiges zur Einheit. Dieses Verhältnis ist in demselben Maß angeboren, wie das Temperament; und das Temperament in demselben Maß, nämlich was die äußeren Erscheinungen betrifft, alterabel wie das Talent, d. h. von jedem gegebenen Zustande aus drückt die Gesamtthätigkeit des Menschen immer ein und dasselbe Verhältnis aus, und dieses ist die angeborene Bestimmtheit. Das Talent ist nicht durch das Temperament gegeben und umgekehrt; sondern beides sind besondere Faktoren der Eigentümlichkeit, d. h. ein Mensch ist von allen anderen desselben Temperaments verschieden durch sein Talent, und von allen desselben Talents verschieden durch sein Temperament. Weiter

ist nicht nötig die Untersuchung für jetzt zu treiben, bis wir erst wissen, wie weit wir auf das Besondere des Temperaments und des Talents Rücksicht zu nehmen haben.

Fünfte Stunde.

Die zweite Frage: Wohin soll die Pädagogik den Menschen führen? müßte uns in die ganze Ethik verwickeln. Wir wollen dagegen ganz empirisch fragen: Wohin liefert die Pädagogik den Menschen ab. Die Antwort, die wir so erhalten, scheint nicht allgemeingültig sein zu können; allein wir glauben auch an keine allgemeingültige Pädagogik. Zuerst an den Staat, in welchem er als Zögling nur Annex ist und selbständig wird in dem Maß, als die Erziehung ihn frei läßt. Außerdem Staat giebt es noch Privatleben; verstößt er gegen die Sitte, so wird es auch als Zögling seinen Erziehern zugeschrieben, hernach ihm. Dann finden wir noch die Kirche. Der Eintritt in sie bezeichnet, daß die Religiosität eigene Wurzel geschlagen hat. Auch müssen wir die Sprache als ein eigenes Gebiet anerkennen. Diese soll er auch, soweit sie ihm angehören kann, besitzen, wenn er erzogen ist, und also seinen Anteil haben wenigstens an der Fortpflanzung des in ihr niedergelegten Wissens. Dieses möchte wohl das ganze sittliche Leben umfassen und ein Mehreres nicht aufzufinden sein.*)

Wenn die Erziehung hierauf ihre Rücksicht nehmen soll, kann sie nicht allgemeingültig sein; denn anders muß der Mensch für diesen, anders für einen andern Staat und Kirche erzogen werden. Und anders wird sie sein in einer Zeit, wo diese Verhältnisse ganz auseinandertreten; anders, wenn sie ineinander eingewickelt sind, z. E. bei den Alten die Kirche in den Staat, bei uns der Staat in das Privatleben. Indem wir aber diese Beschränkung anerkennen, müssen wir auch ein Bestreben fühlen sie aufzuheben, weil wenn der Mensch z. E. für den gegebenen Staat erzogen wird, alles Unvollkommene in diesem immer weiter einwurzelt.

Heilung für die Gebrechen aller Sphären kommt freilich nur durch die Erziehung; allein damit die Erziehung diese Richtung bekomme, muß ein Gefühl des Bedürfnisses in der erziehenden Generation im Ganzen sein. Dies soll nicht durch einzelne wissenschaftliche Erzieher zunächst in die zu erziehende Generation gelegt werden; denn Naseweisheit heilt nicht. Also kann sie doch nur kommen insofern z. E. im Staat das Gefühl seiner Unvollkommenheit ist. Daß nun die Generation für dieses mit erzogen werden muß, liegt schon in der ersten Formel (Kanon). Sie wird also immer von zwei Punkten ausgehen, von der unbewußten Billigung des Gegebenen und

*) Jede andere Gemeinschaft ist nur das Ineinander von diesen: häusliche primitiv; frei gesellige sekundär. Randbem. Schleierm.

von der gefühlten positiven Mißbilligung desselben. Hierin liegt die Aufgabe, dem Zögling soviel Kraft und Freiheit anzuerziehen, daß er dies aufheben könne. Nur muß man niemals das Unvollkommene mit dem Individuellen verwechseln. Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte sind eben solche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat.

Sechste Stunde.

Man kann aber ebensogut auch umkehren und sagen, die Erziehung gehe aus von dem dem Menschen angeborenen Staat, Kirche*) u. s. w., und ende mit der Darstellung seiner individuellen Natur. Angeboren ist dem Menschen der Staat dem Wesen nach als die dem Realen zugewendete Seite der Nationalität, er trägt sie in seiner körperlichen Konstitution in sich, welche nur die äußere Seite der psychischen ist. Schwerer sieht man, daß auch das individuelle Erkennen ihm angeboren ist. Es scheint, als ob er die anderen Formen, wenn man ihn unter andere Völker setzt, ebenso leicht annähme; allein die Erfahrung zeigt doch teils daß dies hemmt, teils daß sich doch die angeborne Neigung offenbart auch noch in Mischlingen. Angeboren ist auch dem Menschen eine bestimmte Liebe, und von der Geburt an ist er in der Manifestation seiner Zustände, welches die beiden Momente des geselligen Lebens sind. Daß Religion im allgemeinen dem Menschen angeboren ist, wird niemand leugnen; schwer wird man gestehen, daß ihm z. E. das Christentum angeboren sei. Geht man aber nur auf das Wesen, auf die bestimmte Modifikation des menschlichen Gefühls, so bewährt sichs doch. Kein Heidentum wird unsern Kindern lebendig; keine Mythologie wird ihnen religiös: aber unsern religiösen Stil haben sie oft angenommen ohne alles Zuthun. In alle diesem aber ist der Mensch ursprünglich nur universell, und es ist die Aufgabe der Erziehung ihn zu individualisieren. Erst am Ende ihrer Bemühungen stellt sie ihn als einen individuellen hin, und dies ist ihr höchster Triumph.

Es sind also dieses zwei verschiedene Gesichtspunkte der Erziehung, das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben. In jedem Akt muß beides sein, aber in verschiedenem Verhältnis. Da der Mensch bei Beendigung der Erziehung auch eine besondere Stelle einnehmen soll im Staat 2c., so muß die Entwicklung der Natur vorangegangen sein. Es ordnen sich also die Massen so; der Scheidepunkt ist die Mannbarkeit. Dem entspräche die bei uns gegebene zwiefache Form der Erziehung. Erst ist sie ganz in der Familie, dann wird sie auch Sache des Staats und der Kirche. Doch trifft dies nicht mit der Mannbarkeit zusammen,

*) Vergl. Vorles. 1820/21 unter der Überschrift: Die Gemeinschaften sind dem Menschen angeboren.

sondern weit früher. Staat, Wissenschaft und Kirche mischen sich schon früher ein, damit nicht bis dahin zuviel versäumt werde. Sehr verschieden haben sich zu verschiedenen Zeiten die häusliche und nationale Seite der Erziehung begrenzt. Theoretisch ist gar eine rein öffentliche Erziehung aufgestellt worden. Wir haben also drei verschiedene Stufen, die rein häusliche Erziehung, die öffentliche Elementarerziehung, die höhere öffentliche Erziehung. Diese Typen gehen konstant durch und zeigen sich auch selbst, wenn die öffentlichen Anstalten, in denen die beiden letzten organisiert sind, nicht benutzt werden.

Siebente Stunde.

Ehe wir die allgemeinen Kanones für diese Stufen suchen, entsteht zunächst die Frage, inwiefern innerhalb jeder die nationale Erziehung nur eine ist oder mehrere. Anders gestellt: Ist jeder Mensch fähig, auf gleiche Weise wie der andere in Staat, Kirche 2c. einzutreten, oder nicht? und ist jeder Mensch einer gleichen Bildung zur Individualität fähig wie der andere, oder nicht? Dies läuft auf den schwierigen Gegensatz der aristokratischen und demokratischen Ansicht hinaus. Wir haben keinen Anknüpfungspunkt, um über sie zu entscheiden. Wir wollen also zunächst nur fragen: Was für pädagogische Resultate entstehen aus den verschiedenen Annahmen? Erster Fall. Die unstreitig wirkliche Differenz ist nur die Folge der verschiedenen Bildung und der äußeren Verhältnisse. Dann fragt sich: Soll die Erziehung dem, was die äußeren Verhältnisse ergeben, nachgehen, also unter diesen stehen; oder soll sie ein Gegengewicht gegen dieselben sein und sie also beherrschen? Im ersten Fall wäre dies kein besonderer Fall, sondern würde sich auf den zweiten reducieren. Im andern würde entweder in einigen Fällen die Erziehung doch über die äußeren Verhältnisse nicht siegen; und dann hätte sie geschadet, sie hätte nach dem gestrebt, was nicht zustande kommt, und für das, was wirklich wird, nicht gesorgt. Oder sie würde immer siegen: und dann würde niemand in den untergeordneten Verhältnissen existieren wollen. Die Menschen müßten also hineingezwungen und dadurch unglücklich werden, oder die sociale Ordnung müßte sich auflösen.*) Dieser Fall giebt also auf keine Weise ein praktisches Resultat, und wir können also nicht davon ausgehen. Zweiter Fall. Es giebt eine natürliche Differenz, und zwar ist diese angestammt. In diesem Falle haben wir es höchst bequem; wir richten nämlich eine Spezialerziehung vom ersten Augenblick ein für soviel verschiedene Stufen

---

*) Dann würde man entweder Sklaven suchen, wodurch wieder der zweite Fall entstände; oder die Differenz selbst würde sich auch äußerlich verlieren, wodurch die Untersuchung unnütz wird. Randbem. Schl.

als es giebt. Dritter Fall. Die natürliche Differenz ist nicht angestammt, sondern persönlich angeboren. Dann ist eine Notwendigkeit verschiedener Behandlung; aber auch eine Unmöglichkeit von Anfang an zu erkennen, wem jede gebühre. Jene Notwendigkeit tritt aber auch nicht ein vom ersten Augenblick; denn die Individualität überhaupt entwickelt sich erst allmählich, also auch ihre verschiedene Potenz; das Sein des Einzelnen in den allgemeinen Sphären kommt überhaupt erst allmählich zum Bewußtsein, also auch das verschiedene Verhältnis desselben. Die Aufgabe ist also nur die, daß in der Erziehung selbst das Princip liegen muß, die verschiedene Qualität zu entwickeln und auch zu erkennen. Diese Einrichtung einer ganz gemeinschaftlichen ersten Elementarerziehung und einer späteren qualitativen Trennung paßt auch auf den zweiten Fall, wenn sie gut ist. Ja sie muß auch auf den ersten passen, wenn es nur die Folge der eigenen That des Zöglings ist, daß er in diese oder jene Stufe übergeht. Nur wenn der zweite Fall angenommen wird in der öffentlichen Meinung, und doch der dritte wirklich vorhanden ist, oder umgekehrt, wird diese Methode in üblen Ruf der Parteilichkeit oder der geheimen Machination geraten. Auch das schadet aber nicht, wenn nur diese Differenz zwischen ihr und der öffentlichen Meinung selbst als verschwindend muß gedacht werden. Anmerkung. Die Sache selbst betreffend, so ist wohl keine allgemeine Antwort möglich. Bei den meisten Völkern ist gewiß die Differenz ursprünglich angestammt. Diese Anstammung erlischt aber durch bürgerliche Annäherung und connubium, und geht in die persönliche über. Die Erziehung wird also bestmöglich sein, wenn sie von dem Augenblick an, wo das Princip dieses Erlöschens gelegt ist, auch nur noch die persönliche Differenz voraussetzt.

[Man kann sich auch ein gänzliches Verschwinden der angeborenen Differenz denken, aber nur zugleich mit einer vollkommenen Demokratie.]

Achte Stunde.

Wenn die Ungleichheit der Menschen von Natur im Abnehmen ist (denn es ist Abnehmen und allmähliche Ausgleichung, wenn sie sich aus einer angestammten in eine nur angeborene verwandelt), so ist eine pädagogische Institution frevelhaft, welche sie auf dem Punkt festzuhalten strebt, wo sie sie findet; also jede, welche von aristokratischen Gesichtspunkten ausgeht. Das höchste Abnehmen aber wäre, wenn auch die angeborene Ungleichheit verschwände. Es würde dann jeder in die höchste Bildungsstufe übergehen. Hülfe sich dann der Staat durch Sklaven, so würden diese dann bald in die Elementarinstitute mit aufzunehmen sein und dadurch in dem aufs neue beginnenden Kreislauf der Anfang zur allmählichen Ausgleichung gemacht werden. Hülfe er sich durch Veredlung und Verteilung der mechanischen

Geschäfte und durch Verwandlung der bisher qualitativen Differenz in eine rein funktionäre, so litte der Typus keine weitere Änderung. als daß Specialschulen neben dem allgemeinen Cyklus entständen. — Wo aber die Ungleichheit noch besteht, müssen der Erziehung die äußeren Verhältnisse zu Hilfe kommen, daß nämlich die für die niederen Stufen bestimmten auch ohnehin zeitiger ihre Erziehung zu beendigen getrieben werden und es für einen Vorteil ansehen, den letzten Cyklus nicht mitmachen zu dürfen.

Zweite Frage.*) Wie verhält sich, da doch nicht alles in dem Menschen Werk der Erziehung ist, das, was durch sie entsteht, zu dem, was ohne sie entsteht, nur homogen oder auch heterogen? Anders gestellt: Beschleunigt die Erziehung nur was auch ohne sie geschähe, oder thut sie auch Gegenwirkung dem, was trotz ihr geschieht? Offenbar das letzte. Denn wir finden im Menschen das Böse; dieses können wir nie als durch eine der Theorie gemäße Erziehung entstanden ansehen. Also offenbar enthält die Erziehung wenigstens auch Gegenwirkung. Es giebt aber hierüber folgende verschiedene Ansichten. 1. Die Erziehung ist nur Erweckung des Guten; die Unterdrückung des Bösen ist hievon die natürliche Folge. 2. Die Erziehung ist nur Unterdrückung des Bösen; das Gute entwickelt sich dann selbst. 3. Die Erziehung muß beides abgesondert leisten. — Die Entscheidung zwischen den ersten beiden scheint sehr abzuhängen von der Frage über die Erbsünde und das radikale Böse. Die zweite wenigstens scheint sich nur ausbilden zu lassen, wenn man das Böse als auf eine sekundäre Weise äußerlich entstanden ansieht, so wie die erste das Böse in die Natur zu setzen scheint und eben deshalb nicht direkt, weil es als ein sich wieder Erzeugendes gedacht werden muß, dagegen angehen kann. Die dritte Ansicht aber hat das Übel, daß sie die Theorie unanwendbar macht; denn wenn auch jene das doppelte System von Erweckungen und Gegenmitteln vollständig ausbildet, so fehlt dieser der Entscheidungsgrund, was sie in jedem Augenblick thun soll, da man in jedem Augenblick auf beide Art wirksam sein kann.**) Wir werden also auf die ersten beiden zurückgeworfen. Da alles Böse Widerstreit gegen Staat, Kirche 2c. ist, so geht die Ansicht vom angeborenen Bösen davon aus, daß das Böse in der einzelnen Natur des Menschen liege, und daß er eben deshalb erst müsse für Staat 2c. tüchtig gemacht werden. Die entgegengesetzte geht eben deshalb davon aus, daß weil dem Menschen Staat, Kirche 2c. angeboren seien, sei ihm das Gute angeboren; aber indem man ihn zum Eigentümlichen entwickle, entwickle sich das Böse mit. Da es nun nur eine relative Differenz ist, von welchem Punkt man anfängt, so

*) Vergl. S. 57 und Vorles. 1820/21: Verhältnis der Erziehung zu den anderen Potenzen 2c.

**) Vergl. dagegen Vorles. 1820/21 a. a. O.

muß auch dieses nur eine relative Differenz sein. Also: Das Gute ist angeboren, inwiefern das Böse nicht angeboren ist; und das Böse ist angeboren, inwiefern das Gute nicht angeboren ist. [Nämlich das Gute i. e. das Elementsein von Staat und Kirche ist nicht angeboren als wirkliches Bewußtsein. So demnach ist das Böse angeboren, d. h. im Bewußtsein ist es eine Priorität, daß der Mensch dieses alles außer sich setzt und sich selbst ihm entgegen. Ferner: Das Böse ist nicht angeboren als eine reale Richtung des Gemüts; so demnach ist das Gute angeboren.] Da nun ferner unmöglich ist, daß die Gegenwirkung gegen das Böse und die Wirkung auf das Gute realiter können getrennt sein (NB. beispielsweise den Satz aufgestellt, daß es keine eigentlichen Strafen pädagogisch giebt, weil diese wesentlich nur Gegenwirkungen gegen das Böse sind): so fallen alle drei Ansichten in eine zusammen. Denn wenn jede Beförderung des Guten zugleich Gegenwirkung gegen das Böse ist, so ist es gleichviel, ob ich den ganzen Prozeß als das eine, oder als das andere, oder als ein Gemisch von beidem ansehe.

Neunte Stunde.

Dritte Frage.*) Wenn das Ziel der Erziehung ist, den Menschen für Staat, Kirche rc. abzuliefern, in ihm aber von Anfang an kein Bewußtsein hievon einwohnt, so behandelt man jeden Moment nur als Mittel für einen künftigen. Darf man einen Moment einem andern aufopfern? Offenbar nein; so wenig man einen Menschen bloß als Mittel für den andern behandeln darf. Denn der Mensch des künftigen Moments ist nicht mehr der des vorigen. Weil die Idee des Lebens in dem einen ebensogut ist, als in dem andern (und nicht eines untergeordneten Lebens, das dem höheren zur Speise dienen könnte), so darf auch der eine nicht des andern wegen vernichtet werden. Wenn man dennoch sagen wollte, der Zögling würde in Zukunft einsehen, daß man wohlgethan habe, und man dürfe also seine Einwilligung anticipieren, so ist das falsch, weil nach einem unabänderlichen Naturgesetz eine große Mortalität in diese Bildungsperiode fällt. Sondern was Vorbereitung ist, muß zugleich auch unmittelbare Befriedigung sein. Eben deshalb darf man auch nicht sagen, man wolle nach den eben aufgestellten Gesichtspunkten teilen: einiges solle Vorbereitung sein, anderes Entwicklung der eigentümlichen Natur. Denn wenn ein pädagogischer Akt ausschließend das letztere ist, so wird ebenso die Zukunft der Gegenwart aufgeopfert. Nämlich alle Lebensakte, wodurch die Natur sich entwickelt, sind Zusammenwirkungen, erfordern also ein Äußeres. Wenn man dies auf seinen Beziehungen auf Staat, Kirche rc. heraus versetzt, so wird in dem Zögling das Böse, nämlich der Widerstreit gegen jene

*) Vergl. S. 50 flg. und Vorles. 1820/21: Über die Aufopferung des Moments.

realiter produciert. Es entsteht also der Kanon: Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein.

Nun ist aber die Beförderung des Wohlseins oder der Naturentwicklung und Darstellung eines jeden Menschen in Gemäßheit mit den Ansprüchen des Staates, der Kirche ꝛc. allgemeine Pflicht, und alles pädagogische Verfahren trete also unter den allgemeinen Pflichtbegriff zurück und scheine sich als besondere Kunstlehre aufzulösen. Dies würde aber überall gelten; denn alles Gute und Rechte müsse doch ein Ausschnitt aus dem allgemeinen Pflichtverfahren sein; nur das rein Technische würde abgesondert bleiben. Aber wohl zu merken sei, dies als Richtmaß alles pädagogisch Konstruierten. Jedes Verfahren könne nur insofern richtig sein, als es sich unmittelbar als Pflicht begreifen lasse, alles andere sei notwendig falsch und erkünstelt.*)

Zehnte Stunde.

Allgemeiner Teil.

Man könnte zweifeln, ob es etwas durch alle Stufen gleich Hindurchgehendes gebe. Aber man muß sich das Vielfache und Bunte jedes einzelnen Falles nicht irre machen lassen. Die Erziehung ist von Anfang bis zu Ende nichts anderes als Auseinandertreibung der Gegensätze, Erhöhung des Bewußtseins, Feststellung des eigenen Lebens. Ist hierin nichts mehr zu leisten, so ist auch die Erziehung zu Ende, und eben dasselbe ist es, womit sie anfängt. Das Allgemeine muß das erste sein, teils weil es uns hilft, die Einheit in dem Bilde der Erziehung festhalten, teils weil das Besondere hernach daraus abgeleitet oder darauf zurückgeführt werden muß.

Erstlich. Verhältnis der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, insofern sie ihr zuwider sind. Die pädagogischen Bemühungen sind auf allen Seiten von zufälligen Einwirkungen umgeben, welche weil nicht alles Einzelne im allgemeinen Leben mit demselben zusammenstimmt und sein Inneres rein ausdrückt, ihr zum Teil widersprechen müssen (s. oben S. 427). Je mehr dieser Widerspruch eingreift, um desto schwerer erreicht sie ihr Ziel. Sie kann also zweierlei thun. Entweder nach Maßgabe ihre unmittelbare Einwirkung verstärken und dadurch die entgegengesetzten überwiegen. Oder die entgegengesetzten Einwirkungen möglichst abwehren und einschränken. Es ist hier nur von Einwirkungen die Rede; denn wiewohl es keinen lebendigen Akt giebt, der nur Affektion ist, so ist doch die Spontaneität hier als Gegenwirkung nur sekundär; und wenn die Einwirkung abgeschnitten ist, so ist die Gegenwirkung mit abgeschnitten. Die eine Maxime sagt nun: Auf die Einwirkung

*) Vergl. Vorles. 1820/21 a. a. O.

kommt nichts an, und ich will durch andere Einwirkungen nur die Gegenwirkung dominieren. Die andere sagt: Nein, es kommt schon auf die Einwirkung an. Dies wäre insoweit immer schlimm, weil man sie doch gänzlich nicht abschneiden kann. Hier nun kommt die Frage über die Unschuld in Betracht. Unschuld ist in irgend einer Hinsicht Bewußtlosigkeit des Gegensatzes von gut und schlecht, aber Übereinstimmung der Bewußtlosigkeit mit dem Guten. Sobald die Bewußtlosigkeit mit dem Schlechten übereinstimmt, wird sie Unwissenheit, und es wird notwendig, den Gegensatz zur Sprache zu bringen. Sobald aber das Kind vom Schlechten afficiert wird als Wahrnehmung oder Gefühl, so geht die Unschuld verloren. Die eine Maxime will also teils die Unschuld bewahren, teils wenn der Gegensatz durch die Erziehung entwickelt ist, die Anschauung des Bösen im einzelnen verhüten.

Um zwischen beiden zu entscheiden muß man den Unterschied aufstellen erstlich zwischen Zeiten, wo die Einwirkungen wirklich welche sein können, und wo nicht. Wo das Werk der Erziehung beendigt ist, soll die Tugend und die Einsicht selbständig sein. Es würde Unwissenheit sein, das Böse nicht zu kennen; und Schwäche, davon verleitet zu werden. Wo es noch nicht angefangen ist, also der Gegenstand noch nicht in das Leben eingreift, da ist auch keine Sorgfalt nötig. Ein Kind kann ohne Nachteil manches sehen, was ein Knabe nicht. Ein Kind, das noch nicht reden kann, darf Sprachfehler hören rc.*) Die Zeit ist also nur die, wo die Erziehung selbst mit dem Gegenstande beschäftigt ist. — Zweitens in der Sache den Unterschied des Unschönen und des Unrichtigen, der freilich auch nicht absolut ist, weil eins zugleich das andere sein muß. Das Unrichtige aber ist mehr das dem ganz allgemein und logisch, oder dem individuell Bestimmten positiv Entgegenstehende; das Unschöne das aus einem inneren Mißverhältnis Hervorgehende. Sprachfehler sind unrichtig, plebeje Redensarten im ordentlichen Gespräch unschön, schlechter Stil überhaupt unschön. Gesetzwidrige Handlungen sind unrichtig, Selbstsucht ist unschön. Das Unrichtige kann gebraucht werden zur Erläuterung der Regel, das Unschöne aber nicht zur Erläuterung des Schönen. Das Unrichtige kann nur mechanisch durch Gewohnheit wirken, das Unschöne auch durch einen specifischen Reiz. Offenbar also hat die vorsichtige Maxime ihr eigentliches Objekt im Unschönen, die kühne im Unrichtigen.

---

*) Vorles. 1820/21 dagegen und in Übereinstimmung mit S. 80: Dem Kinde müssen in der Zeit der Übung in der Sprachfertigkeit die verschiedenen Fälle des Unrichtigen doch angegeben werden; der möglichen Gefahr, daß durch häufiges Hören des Unrichtigen eine schlechte Gewohnheit sich bildet, tritt von selbst die Gewöhnung an das Richtige entgegen. Hier können wir also die entgegengesetzte Maxime in ihrem Maximum anwenden; die Überwindung der Einwirkungen des Unrichtigen fördert die Entwicklung.

Elfte Stunde.

Die vorsichtige Maxime hat also ihre Stelle in Bezug auf das Unschöne, sobald der Sinn für einen Gegenstand wirklich geöffnet ist. Wie man aber, so lange das eigene Leben noch schwach ist, das neugeborene Kind in möglichst gleicher Temperatur zu halten und den Einflüssen der Witterung zu entziehen sucht, hernach aber dieses Einhüllen und Einwickeln abnimmt, so muß auch die Behütung abnehmen, wenn die Selbständigkeit eingetreten ist. Diese aber kann nicht eintreten, wenn man immer behütet, und hierin liegt das Maß. Die Selbständigkeit ist die radikale Kur, die Behütung nur die palliative. Keine Behütung also darf die Entwicklung der Selbständigkeit unmöglich machen. Beispiel an der Maxime, Kinder dem öffentlichen Unterricht zu entziehen, damit sie nicht Unschönes sähen. Dadurch entgehen ihnen aber die vielseitigsten Aufregungen zur Selbständigkeit. Wenn Jugend nach gleichförmiger Behütung hernach ins Leben kommt, so ist der Abstich zu groß, und die Gefahr um so größer, da keine innere Gegenkraft gebildet ist.

Hieraus folgt schon, daß die Maxime eine größere Anwendbarkeit hat für das weibliche Geschlecht, welches nie in einen so freien und großen Spielraum tritt, und welches diejenige Selbständigkeit, die auf dem Begriff ruht, niemals erlangt, als für das männliche.

Hiemit hängt auch zusammen, daß man auf die Unschuld einen größeren Wert legt bei Mädchen als Knaben. Mädchen sollen zum Bewußtsein erst kommen, wo sie wieder bildend auftreten. In Knaben muß es eher geweckt werden, weil mit der Unschuld weder ein wissenschaftliches noch ein herrschendes Leben verträglich ist, also auch nicht eine nähere Vorbereitung zu beiden. Hier ist also der Irrtum gar leicht, daß man die Unschuld zu lange erhalten will; der Verlust kann daher nicht groß sein, wenn das Leben sie auch etwas früher zerstört, als der Gang der Bildung es notwendig machte.

Jedes neue Gebiet, in welches der Zögling eintritt, setzt wieder einen neuen Gegenstand für diese Maxime, in welchem ebenso ihre Anwendbarkeit abnimmt. Sie nimmt also im einzelnen immer ab, im ganzen aber zu, solange der Zögling noch im Besitz seines ganzen Daseins ist. Es giebt einen Punkt, in welchem ihm für vieles auf einmal der Sinn aufgeht; das ist die Periode der Mannbarkeit, in welcher der Mensch eigentlich für alles Höhere erst empfänglich wird. Wie die sich hier entwickelnde organische Kraft behutsam zusammengehalten werden muß, damit sie weder verschwendet noch ins Unschöne abgelenkt wird, so auch mit allen anderen Kräften; und gleich schwer ist jeder Schade zu ersetzen, der dieser Zeit geschieht.

Sieht man auf die natürlichen Differenzen der Menschen, so hat die behutsame Maxime mehr Anwendbarkeit bei denen von receptiven Temperamenten, weil in diesen weniger sich die Selbständigkeit aus-

bildet. Dem Phlegmatischen und Cholerischen schadet vieles nicht, was wohl dem Sanguinischen und Melancholischen schadet. Am gefährlichsten ist der letzte wegen der Ungleichförmigkeit seiner Beweglichkeit, da leicht das Schöne und Ermutigende in einen unerregten Moment fallen kann, das Unschöne aber in einen erregten. Auch müssen am meisten melancholische Menschen durch die Sünde hindurch, dann sanguinische, dann cholerische wegen der Ungleichförmigkeit, am wenigsten aber phlegmatische.

Zweitens. Verhältnis der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, insofern sie mit ihr zusammenstimmen.*) Insofern also kommen dieselben Einwirkungen zusammen auch ohne die Erziehung; was hat also diese zu leisten? Man kann sagen, sie verstärkt, was diese doch zu schwach bringen, sie ordnet, was sie nur chaotisch bringen, sie erhöht zum Bewußtsein, was sie nur unbewußt bringen. Alles braucht also nur zum Gegenstande der Erziehung gemacht zu werden in dem Maß, als das Leben in diesen Punkten zurückbleibt. Aber es wird nur geschehen inwiefern das Zurückbleiben wirklich erkannt wird. Daher giebt es kein allgemeines Maß. Die Gestaltung der Erziehung beruht auf zwei Brennpunkten. Allgemein: Auf dem Interesse an der Jugend, dem Bestreben ihr nachzuhelfen und sie die eigenen Verwirrungen vermeiden zu lassen.**) Besonders: Auf dem Gefühl dessen, was in der Gestaltung des gemeinsamen Lebens mangelhaft ist.***)

---

*) Besser schließt sich hier Nr. 3 an (S. 16), wenn das Unschöne und Unrichtige sich von selbst entwickelt. Randbem. Schleierm.

**) Vorles. 1820/21. Die Differenz in der Erziehung beruht auf zwei Faktoren, auf dem Interesse an der Jugend und auf dem Gefühl von Mangelhaftigkeit. Es sind dies die beiden Motive zur Erziehung; jenes belebt die Erziehung, dieses giebt ihr die bestimmte Richtung. — Die Differenz kann in einem verschiedenen Interesse liegen, das an der Jugend genommen wird. Das Interesse an der Jugend ist ein rein natürliches und kann eigentlich nirgends ganz fehlen. Aber wir müssen bedeutende Differenzen, sehr verschiedene Grade anerkennen. Es kann das Interesse bis auf den niedrigsten Grad hinabgesunken sein, dem tierischen Instinkt sich annähernd; bei einer völligen sittlichen Stumpfheit ist das Interesse an den Kindern ein Minimum, kaum zur Ahnung führend, daß eine Erziehung notwendig ist. Von diesem Minimum steigen wir hinauf bis zu einem Maximum, wo der Blick und die Liebe der erziehenden Generation nicht nur das gegenwärtige jüngere Geschlecht, sondern auch die kommenden umfaßt. Ein solches Interesse läßt sich nur bei hoher geistiger Bildung denken; denn da nur kann sich ein Bild von einer höheren Vollkommenheit gestalten, und ohne ein solches läßt sich kein absichtliches Handeln darauf hin anlegen.

***) Die Differenz in der Erziehung kann aber auch auf dem Gefühl von Mangelhaftigkeit beruhen. Es kann an zwei Punkten das Interesse an der Jugend ganz dasselbe sein; wenn aber an dem einen die Mangelhaftigkeit des Gesamtlebens im großen und im einzelnen geringer ist oder weniger empfunden wird als an dem anderen, so werden auch hier die Differenzen in der Erziehung heraustreten.

[Hätte nicht auch der erste Punkt ebenso positiv aus dem Gesichtspunkt der kühnen Maxime müssen durchgegangen werden? Dahin hätte eigentlich gehört, daß Erweckung der Liebe der eigentliche Hauptpunkt ist, und daß die Behutsamkeit notwendig ist, wo die Liebe noch nicht hat erweckt werden können.]

Zwölfte Stunde.

Der pädagogische Faktor, den das reine Interesse an der Jugend bildet, würde immer eine Erziehung hervorbringen, wenn auch kein Gefühl vom Mangelhaften des Lebens ihn sekondierte. Aber auch nicht eine sich überall gleiche. Wenn man Erziehung in verschiedenen Zeitaltern und Nationen gleichförmig verschieden findet, die eine vielseitiger ausgebildet, die andere beschränkt, und so auch bei einzelnen Menschen, so kann man sagen, dort sei ein größeres Interesse an der Jugend als hier. Es fragt sich aus diesem Gesichtspunkt: Ist die ausgebildetste die beste oder kann sie in eine *πολυπραγμοσύνη* ausarten und also das Interesse für die Jugend zu groß sein? Daß dies im einzelnen möglich ist, sehen wir täglich. Das Bestreben Unarten abzugewöhnen kommt gewiß aus reinem Interesse. In dem Maß als der Mensch in das Gebiet der Sitte kommt, wird diese auch Gewalt über ihn üben, und die Unarten werden verschwinden. Übt sie zu schwache über ihn, so werden sich, auch wenn er erwachsen ist, neue erzeugen, und das Bemühen im einzelnen in der Kindheit hilft nichts. Die Frage nun, ob und wodurch von diesem Punkt aus das Gebiet der Pädagogik zu bestimmen sei, läßt sich nur entscheiden durch Berücksichtigung der neulich schon angeregten Punkte. Die Erziehung als Ergänzung fehlender Einwirkungen des Lebens*) geht mehr aus dem anderen Faktor, dem Gefühl der Mängel, hervor; aber daß sie Ordnung und Bewußtsein hineinbringt, gehört hieher. Die Frage auf die Spitze gestellt würde also so lauten: Soll alles in dem Menschen auf ordnungsmäßige Weise und durch Zusammenhang werden? und soll man überall auf das Maximum von Bewußtsein hinarbeiten? — ad 1.: so ist offenbar, daß weder Kenntnis noch Fertigkeit ohne Zusammenhang sicher ist, daß

*) Vorles. 1820/21. Wir haben zwei Fälle zu unterscheiden, den, wo die Erziehung bloß nachhelfen soll, indem für die Jugend der schon errungene Grad der Bildung in der älteren Generation als genügend angesehen wird; und den, wo man der Jugend zu einem besseren Zustande verhelfen will. In beiden Fällen muß die Erziehung das Chaotische in Ordnung, das Bewußtlose zum Bewußtsein bringen; im letzteren hat sie jedoch überdies die Differenz zwischen der Gesamtheit des Lebens, in welcher die jüngere Generation erzogen wird, und dem vollkommeneren Zustande, für welchen zu erziehen, auszugleichen. Die gewöhnlichste Erziehung ist die erste Weise des Nachhelfens und der Mitteilung der gegebenen Bildung; die seltenere Erziehung ist die andere Weise, sie setzt das höchste Interesse an der Jugend voraus, gepaart mit dem lebhaftesten Gefühl der Mangelhaftigkeit.

von den chaotischen Einwirkungen viele verloren gehen, weil sie zu früh kommen, und daß leicht ganze Klassen von Anregungen ausbleiben können. Hienach scheint also alles, was im Leben ist, auch in der Erziehung sein zu müssen. — ad 2.: so wird man nicht leicht die Frage ganz allgemein bejahen wollen; teils macht das Bewußtsein eben den Unterschied der verschiedenen Bildungsstufen; teils sieht jeder, es wäre unmöglich und würde die Erziehung ganz aufheben, weil wir über vieles niemals zum Bewußtsein kommen, z. E. wie wir unsere Glieder regen, wie wir unsere Gedanken verbinden; teils — da hier nur vom objektiven Bewußtsein die Rede sein kann, indem was das subjektive Bewußsein, das Gefühl, beträfe, die eigentliche Erziehung keinen Vorzug vor dem Leben haben kann — ist offenbar vieles, wo das eigentlich Vollkommene völlig bewußtlos ist, das Bewußtsein erst hinterdrein kommt und etwas ganz anderes bildet. Der sittliche Mensch als solcher ist bewußtlos, das Bewußtsein bildet den Moralisten; der Genießer des Schönen als solcher ist bewußtlos, das Bewußtsein bildet den Kritiker, der ganz ein anderer ist. Hier also gewinnen wir die Bestimmung, daß dasjenige, worin das objektive Bewußtsein vorwaltet, überwiegend in das Gebiet der eigentlichen Erziehung fällt, dasjenige, worin das Gefühl vorwaltet, d. h. das Sittliche und alles dem Analoge, mehr in das Gebiet des Lebens.

[Hiedurch wird auch die Bestimmung aus dem Gesichtspunkt der Ordnung begrenzter. Das Sittliche wird in das Gebiet gewiesen, welches seiner Natur nach chaotisch ist. Die Aufgabe ist nun, Ordnung in das allmähliche Hineintreten der Kinder zu legen.]

Dreizehnte Stunde.

Hienach scheint alles Sittliche und Schöne nicht Gegenstand der Erziehung zu sein und nur als solcher das Einüben von Kenntnissen und Fertigkeiten übrig zu bleiben. Jeder wird aber doch gestehen, daß ein technischer Prozeß zur Erweckung einer tugendhaften Gesinnung etwas Verkehrtes ist, und daß sich einer lächerlich machen würde, wenn er behauptete im Besitz einer Methode zu sein, um guten Geschmack einzuimpfen. Ja es würde sogar gegen ein solches Verfahren eine natürliche und wohlbegründete Opposition im Zögling entstehen, weil nämlich die äußerlich aufgedrungene Scheingesinnung das Entstehen der echten im Inneren hinderte. — Um die Sache auf die Spitze zu stellen kann man sagen: Auch das dominierend Objektive hat seine subjektive Seite, welche also ebenfalls aus dem technischen Kreise herausfällt, z. E. im Philologischen Erweckung des Taktes. Aber es giebt auch bei Behandlung dieser Gegenstände außer dem technischen Kreise ein Leben der Alten mit den Jungen, in welches eben jene Anregungen natürlich hineinfallen. Während das technische Verfahren

auf das Objektive wirkt, wirkt das Leben auf das Subjektive. Man muß daher unterscheiden: Gebiet der Erziehung im engeren Sinne, das des technischen Verfahrens; und im weiteren Sinne das des Lebens. Beide muß man, wiewohl sie in Zeit und Ort nirgends vollkommen getrennt sind, ihrem Charakter nach streng unterscheiden. Dem technischen Gebiet den freieren Charakter des Lebens geben, ist das Princip der laxen Erziehung; dem Leben den Charakter des technischen Verfahrens geben, ist das Princip der pedantischen und harten Erziehung, die ebenso unfruchtbar als unerfreulich ist. Nun entsteht aber die Frage: Giebt es für das Gebiet des Lebens auch eine Theorie? Zu verneinen, wenn darunter verstanden wird eine Anweisung einen bestimmten Zweck sicher zu erreichen. Zu bejahen, wenn es heißt: Eine Anweisung, um sicher zu sein, daß man in jedem gegebenen Fall das Rechte thut, und daß also das geschieht, was unter den gegebenen Umständen geschehen konnte. Nämlich aus dem einen Hauptstandpunkt der Erziehung ist der Mensch in der Familie. In dieser wird gelebt nach ihrem Gesetz und so auch auf den Zögling gewirkt auch außerhalb des technischen Verfahrens. Die Aufgabe ist also nur ihn überall nach dem Gesetz und der Natur der Familie zu behandeln. (Anmerkung. Hiebei findet denn auch das in der Erziehung statthabende Analoge von Strafe, aber lediglich aus dieser Beziehung statt.) Aus dem anderen Standpunkt ist das Wirken auf ihn ein Handeln des Staates, der Kirche 2c. Wer auf ihn wirkt, es sei zu Hause oder in der Schule oder sonst, thut es als Agent des Staates, der Kirche 2c. Die Verhältnisse, in denen dies geschieht, sind auch nicht technische Institute allein; auch in ihnen ist ein Leben und also ein Wirken nach ihren verschiedenen Gesetzen.

Vorher fanden wir aus dem Princip der Ordnung — und dieses geht ja ganz auf ein technisches Verfahren aus — daß alles müsse zur Erziehung gehören; hier vom Princip des Bewußtseins aus finden wir, daß nicht alles auf gleiche Weise dazu gehört. Wie gleicht sich dieses aus?

Vierzehnte Stunde.

So, daß wenn einmal der Zögling in das Gebiet der Mitteilung und Erweckung eines bestimmten Gefühls aufgenommen ist, alsdann nur nach den Gesetzen des Lebens zu handeln ist; daß aber ein technisches Verfahren stattfindet, um ihn nach Ordnung und Zusammenhang in dieselben eintreten zu lassen. Das letztere erhellt hinreichend daraus, daß man z. B. offenbar viel zu früh rechtliche Gefühle oder wohl gar Begriffe bei den Kindern voraussetzt, auch ehedem häufig zu früh sie auf bestimmte Weise fromm zu machen suchte. Gehen sie darauf ein, so kann doch nichts daraus entstehen, als daß sie sich mit einem leeren Scheine begnügen, der die Entwicklung des rechten Prozesses hindert.

Gehen sie nicht darauf ein, so entsteht eine auf dieselbe Weise schadende Opposition. Dieses richtige Hineinführen nun muß nach denselben Principien geschehen, welche das Wesen alles technischen Verfahrens ausmachen.

Man könnte die Frage aufwerfen, welches von den beiden Gebieten, das eigentliche des technischen Verfahrens oder das des einwirkenden Lebens, das höhere sei. Sieht man auf die Kunst, so ist das erste das höhere. Hier kann der Erzieher sein Resultat bestimmt aufstellen, und niemand kann ihm streitig machen, daß es sein Werk ist; wogegen wenn man auf Gesinnung und Gefühl eingewirkt hat, einer immer behaupten kann, es würde ohne diese Einwirkungen dasselbe erfolgt sein. Sieht man dagegen auf die Wirkung, so ist das Gebiet des einwirkenden Lebens das höhere. Denn das andere bringt nur Einsichten und Fertigkeiten hervor, nur den Organismus, nicht den Willen oder die Gesinnung, den regierenden Geist. Wogegen das einwirkende Leben die Gesinnung und den Willen hervorruft, von dem man sagen kann: Fehlt es auch an der systematischen Ausbildung, der gute Wille kann sie gewissermaßen ersetzen und jedesmal das Maß von Geschick hervorbringen, das für den gegebenen Fall notwendig ist.

Diese beiden Gesichtspunkte, daß die Erziehung Ordnung und Zusammenhang, und daß sie erhöhtes Bewußtsein hervorbringt, sind es, aus denen das Wesentliche, sich immer selbst Gleiche der Erziehung hervorgeht. Der dritte, daß sie nämlich das Mangelnde der Einwirkungen des Lebens ergänzen soll, der Faktor, der auf dem Gefühl des mangelhaften Zustandes des Lebens beruht, ist es, aus dem das Wechselnde der Erziehung hervorgeht. Denn in dem Maß als das, was dem Leben mangelte, durch die Erziehung hervorgebracht worden ist, nehmen die aus dem Leben entspringenden Aufregungen für die künftige Jugend zu, und der Gegenstand darf nicht mehr in demselben Sinne, sondern nur unter dem vorigen Charakter Gegenstand der Erziehung sein. Wird aber der Übergang in das Leben nicht erreicht, so ist man entweder auf falscher Fährte gewesen, oder man hat es nicht recht angefangen, und ein Versuch wechselt mit dem anderen. Pädagogische Neuerungen sind also eigentlich ein Krankheitsmaßstab. Am übelsten, wenn die Bemühungen sehr mannigfaltig sind und jeder seine eigenen Verbesserungsversuche macht. Denn das ist das Zeichen, daß sich das Krankheitsgefühl nicht wie ein richtiger Instinkt verhält und daß sich wenig Gemeinsames vorfindet. Nur von solchen Neuerungen ist etwas zu halten, welche schnell populär werden, wie die in der physischen Erziehung und jetzt die musikalischen und gymnastischen Bemühungen.

Fünfzehnte Stunde.*)

Die beiden Elemente, das beharrliche und das veränderliche, sind freilich nur relativ entgegengesetzt. Da die Nation aus der Indifferenz erst wird, so wird auch ihre ganze Erziehung; alles darin war einmal nicht. Diejenigen, in denen sich zuerst ein neues Nationalelement entwickelte, fühlten es in der Nation als fehlend; und so läßt sich alles auf das Veränderliche reducieren. Aber alles auch auf das Bleibende, da alles im ersten Keim involviert lag. Es findet aber eben daher ein zwiefaches Verhältnis statt. In der Periode des Steigens geht alles pädagogisch Entstehende in das bleibende System der Nationalbildung über. Das als mangelnd Gefühlte erzeugt politische und pädagogische Bestrebungen, es geht ins Leben über, und wird dann durch den anderen Faktor, durch das reine Interesse an der Bildung der Jugend fortgepflanzt. In der Periode des Verfalls gelingt keine Kur, oder wenn ein Übel geheilt ist, bricht ein anderes aus. Alle Übel werden als so dringend gefühlt, daß die immer wechselnden Neuerungen das alte bestehende System ganz auflösen, indem man meint jetzt alles auf den einen Punkt wenden zu müssen, hernach aber zum alten System zurückzukehren. Zwischen beiden liegt eine Zeit, in welcher die höchste Entwicklung und die ersten Elemente des Verfalls zusammenkommen. Der Verfall ist aber noch nicht permanent, er ist nur Krankheitszustand, erfordert nur partiale Rücksichten und wird, wo nicht geheilt doch gelindert. Dies ist der Typus, die formale Seite. Läßt sich aber dazu auch eine materiale aufzeigen, ein pädagogisches Element, welches jenen Grenzpunkt bezeichnet? — Die nationale Eigentümlichkeit entsteht aus der Indifferenz, wie die persönliche. Sie entsteht als Gegensatz, aber sie darf kein absoluter werden, und damit nicht in ihr das allgemein Menschliche aufgehe, muß sich mit ihr zugleich entwickeln ein Sinn für das Fremde. Ist sie also am höchsten entwickelt, so muß auch dieser Sinn am höchsten entwickelt sein und als ein wesentliches Element der Nationalbildung gefühlt werden. Also die Zeit der höchsten Entwicklung ist da, wenn im pädagogischen System Veranstaltungen sind, um den Sinn für das Fremde auszubilden und zu unterhalten.

Anmerkung 1. Da auch das nationale Leben schwach oder stark sein kann wie das persönliche, kann man sagen: Je mehr Sinn für das Fremde, desto stärkere Nationalität? Wir wären dann offenbar das stärkste nationale Leben. Aber eine unbewußte Nationalität bedarf auch nur eines negativen Sinns, einer erweiterten Gastfreiheit. (Denn Gastfreiheit ist die erste Stufe dieses Sinnes, an welcher man erkennt, ob ein Volk auf dem Wege der Kultur oder der Barbarei ist.) Das

*) Vergl. Vorlesf. 1820/21: Das Charakteristische der verschiedenen Perioden des gemeinsamen Lebens 2c.

Bewußtsein aber würde weit feindseliger wirken und bedarf also des stärksten Gegengewichtes. Wir haben deswegen den meisten Sinn für das Fremde, weil wir die bewußteste Nation sind. Anm. 2. Der Sinn für das Fremde wird natürlich nie gleichförmig in der Nation entwickelt sein, das Maximum davon nur in denen, die auf der höchsten Stufe stehen; und wie nahe diesen die anderen sind, das hängt ab von der gleichförmigen Durchbildung, die in der Nation überhaupt stattfindet. Anm. 3. Man muß wohl unterscheiden Sinn und Liebe. Jener thut der Anhänglichkeit an das Nationale keinen Eintrag. Diese wird Nachahmung, und zwar aus reiner Lust (nicht nur solche Nachkonstruktion, die als Mittel zur Schärfung des Sinnes geübt wird), welche nur auf Unkosten des Volkstümlichen stattfinden kann. Liebe zum Fremden ist allemal Verfall, und dieses eben die scharfe Grenzscheidung der beiden Perioden. Anm. 4. Wenngleich Nachahmung des klassischen Altertums auch auf Verfall deutet, weil einer nicht zugleich kann ein Deutscher und ein Grieche sein, so erlauben wir doch in dieser Hinsicht manches, was wir gegen das koexistierende Fremde nicht erlauben. Dies kann seinen Grund nicht haben in einer größeren Vortrefflichkeit, sondern nur im geschichtlichen Zusammenhange, weil unsere Kultur auf jene gegründet ist. Soll aber dies die Ursache sein, so muß natürlich mit der Liebe zum Altertum auch verbunden sein Sinn für die altertümlichen Nationalzustände, besonders diejenigen, welche partiale Blüte einer bestimmten Periode waren; und also auch dies muß zur Zeit der höchsten Nationalentwicklung in das pädagogische System aufgenommen sein. Auch dies darf ebensowenig in nachahmende Lust ausarten, denn das Stück zurückschrauben wollen ist auch Verfall.

Sechzehnte Stunde.

Drittens. Verhältnis der Erziehung zu dem, was sich aus dem Menschen von selbst entwickelt. Parallel dem vorigen, aber mehr von seiten der Spontaneität. Da das Dasein des Menschen von Anfang an ein Leben ist, und zwar ein wachsendes, so müssen sich von selbst Kräfte entwickeln und in korrespondierenden Thätigkeiten äußern. Es entsteht nun die Frage: Wozu außerdem die Erziehung? welche nach zwei Seiten beantwortet werden kann. Die Erziehung ist auch hier entweder Gegenwirkung, indem einiges in der Selbstentwicklung vom Ziel der Erziehung abführen würde; oder Ergänzung, indem die Selbstentwicklung nicht genug leisten würde. Beide Antworten sind richtig; die Erziehung ist teils gegen das Böse gerichtet, teils sagt man auch von Menschen, die sich unvollkommen entwickelten, daß sie in der Erziehung vernachlässigt sind. Nichts aber, was sich selbst entwickelt, kann ursprünglich böse sein; es müßte sonst auch in der menschlichen Natur liegen, und dann könnte die Erziehung doch nichts dagegen ausrichten.

Auch zu allen Lastern ist das Elementarische, worauf man zuletzt zurückkommt, nicht böse; nicht Geschlechtstrieb, nicht Erhaltungstrieb, weder widerstehender (Zorn), noch attraktiver (Geiz). Das Böse liegt also nur im Verhältnis. Daher ist die ergänzende Wirkung der Erziehung die ursprüngliche, die polemische nur die sekundäre. Alles Verhältnis ist zusammengesetzt aus Gleichheit, die unter der Identität, und Ungleichheit, die unter dem Gegensatz steht. Soll also etwas Allgemeines festgestellt werden, so muß man einen Gegensatz auffinden, unter welchen sich die verschiedenen Verhältnisse alle subsumieren lassen, und aus welchem man die speciellen Formen desselben entwickeln kann. Ein solcher Gegensatz in der Entwicklung des Menschen darf nicht auf Geratewohl gesucht, sondern muß durch eine Ableitung gesetzmäßig gefunden werden. Nur soviel vorläufig: Negative Darstellung. Es kann nicht der Gegensatz zwischen Leib und Seele sein. Viel Anschein dafür. Was sich aus Leib und Seele entwickelt, ist beides gut, beides zusammen umfaßt alles; das meiste Böse wird sich darstellen lassen als ein Mißverhältnis zwischen Leib und Seele. Die Sache muß aus zwei Gesichtspunkten betrachtet werden. Erstens. Ist in der That das durch die Erziehung zu Unterstützende und das durch sie zu Bestreitende ein entgegengesetztes Verhältnis zwischen Leib und Seele? Zweitens. Können Erziehung des Leibes und Erziehung der Seele die Hauptabteilungen der ergänzenden Erziehung sein? ad 1. Man erklärt das Gute durch Herrschaft der Seele über den Leib, und das Böse durch Herrschaft des Leibes über die Seele. Allein wie kann man sagen, daß die Lust z. E., welche nicht herrschen soll, etwas Leibliches ist? und wie kann man sagen, daß die Vernunft herrscht, da sie nicht herrschen kann außer insofern sie etwas auch Leibliches erst geworden ist. Man kann eher sagen, es giebt zweierlei Herrschaft: im Leibe die Herrschaft entweder des Leiblichen κατ᾽ ἐξοχήν, oder dessen, was im Leibe den Geist repräsentiert; und im Geist eine Herrschaft dessen, was der Geist κατ᾽ ἐξοχήν setzt, und eine Herrschaft dessen, was im Geiste den Leib repräsentiert, welche beide eigentlich immer einander korrespondieren müssen. Die Nerventhätigkeit repräsentiert im Leibe den Geist, die Lust repräsentiert im Geiste den Leib. ad 2. Man teilt freilich in körperliche Erziehung und geistige: aber wo soll die Grenze sein? Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes. Bildung der willkürlichen Muskelkraft ist Bildung des Willens; denn keine Thätigkeit ist vollkommen, wenn sie nicht zugleich körperlich ist; sowie kein Auffassen, wenn es nicht zugleich sinnlich ist. Hier also ist beides nicht zu trennen. Was bleibt nun außerdem rein Geistiges übrig? Nur die Gesinnung; diese aber liegt auch außer dem Gebiete der technischen Erziehung. Was bleibt rein Körperliches übrig? Das System der Respiration und der Ernährung. Dieses aber liegt außer den Grenzen der pädagogischen Technik, denn

man kann nur nach den Vorschriften des Arztes wirken; sonst würde die Pädagogik ganz die Medizin verschlingen. Außer inwiefern man wieder durch das entgegengesetzte Ende, durch die Gesinnung, auf beides wirken kann, wie man bei schlechter Respiration und Verdauung auch gewisse Tugenden und Fertigkeiten nicht fordert, oder nur durch eine weit stärkere Kraft der Gesinnung möglich hält.

Siebzehnte Stunde.

Anm. 1. Der Ausdruck physische Erziehung für einen Teil ist völlig schlecht; denn was überhaupt anders als die φύσις kann erzogen werden? — Bleiben wir aber auch bei körperlich stehen, so kann man sagen: Beim Volk ist auch die Einwirkung auf die Gesinnung zur körperlichen Erziehung gehörig. Denn da seine Gesinnung nur Vibration einer allgemeinen Bewegung ist, so ist es eigentlich nichts als Organismus, Leib. Die geistige Erziehung bliebe also nur für die Menschen höherer Ordnung, und zwar gerade insofern sie über dem Zeitalter stehen und also nicht können erzogen werden.

Anm. 2. Kein Gegensatz, den man aufstellen könnte, begünstigt so sehr den Wahn, als ob die Glieder einander ausschlössen und das eine in dem Maß zurückstehen müsse als das andere ausgebildet wird. Wie lange hat der Gedanke geherrscht, fein geistig gebildete Menschen dürften oder müßten kränklich sein, und ebenso körperlich stark ausgebildeten Menschen müsse man verzeihen, wenn sie geistig stumpf sind. Dies gilt nur von Menschen, deren Körper viel tote Masse angenommen hat, d. h. eben nicht gebildet ist. — Der Gegensatz von Leib und Seele hat sich mit dem Princip der neuen Zeit zugleich entwickelt, und es ist ein Symptom ihres Verderbens, daß er sich überspannt hat. Wir müssen ihn nun wieder abstumpfen und mehr auf die Identität beider in unsern Ansichten und Behandlungen sehen.

Positive Darstellung. Woher nehmen wir einen richtigen Gegensatz? Wir scheinen ihn schon gefunden zu haben, indem wir den Gegensatz von Leib und Seele auflösten in dem von Verstand und Willen, deren jeder sowohl leiblich als geistig war. Dieser Gegensatz kann daher über jenem stehen, weil er ihn durchdringt. Allein der Weg vom Falschen zum Wahren ist unsicher, und wir müssen anders anfangen.

Wir setzen den Anfang des Menschen da, wo wir ihm zuschreiben, daß er eigentümlich afficiert wird und sich eigentümlich bewegt. Im Fötus sind dies mehr einzelne Strahlen, von der Geburt an wird es ein Kontinuum. Als einzelnes Wesen steht der Mensch allem entgegen, aber weil er im ganzen befaßt ist, so ist dies Entgegenstehen Gemeinschaft; ein In-, Durch- und Nacheinander von Heraustreten und Hineingehen. Dieses hat zwei Seiten. Beides kann seinen Anfang

haben außer ihm: insofern muß er afficiert werden können, und dies nennen wir Receptivität; es kann seinen Anfang nehmen in ihm, und dies nennen wir Spontaneität. In dem beständigen Fluß des Lebens ist aber der Anfang nur relativ, und also real beides in einander. Das ganze Leben ist also Zusammensein und Wechsel von Receptivität und Spontaneität. Diese Ausdrücke haben Verwandtschaft mit dem Bewußtsein und beziehen sich auf das Eigentümliche des menschlichen Lebens. Ganz Analoges ist aber auch in dem Bewußtlosen, inwiefern es nur als ein für sich Seiendes gesetzt werden kann. Fassen wir unter diesen Gegensatz im allgemeinen zuerst die primitive unterstützende Wirkung der Erziehung, so geht sie teils darauf, die Spannung des Gegensatzes zu befördern: denn anfangs ist er noch schwach, und eben darum nichts recht bestimmt im Leben aufzufassen; teils darauf, ihn gegen die äußere Reaktion zu unterstützen durch Verwahrung, bis die Stärkung so weit gediehen ist, daß es keiner Verwahrung mehr bedarf. Aber wie ist es zweitens mit der sekundären polemischen Wirkung? Indem der Gegensatz sich stärkt, steigert er sich auch; es genüge uns an der gemeinen Topik sinnlich, verständig und vernünftig. Böse und verkehrt ist das Niedere, aber nur in Bezug auf das Höhere. Daher sagt man gewöhnlich, das Böse liege im Streit des Höheren und Niederen. Denn wenn jemand etwas Böses thut, worum er gar nicht weiß, rechnet man ihm dieses nicht als böse zu, sondern fragt nur, ob er es nicht hätte wissen sollen. Dann aber liegt der Fehler in der vernachlässigten primitiven Wirkung. Was heißt aber nun Streit des Höheren und Niederen im Menschen? und wie ist beides zusammen? Wenn der Mensch um das Höhere weiß, so beherrscht es seine Receptivität; wenn er aber nicht danach handelt, so beherrscht es nicht seine Spotaneität. Der Mensch, inwiefern er Objekt der Erziehung ist, hat alle Steigerung zuerst in der Receptivität. Die ungleichförmige Entwicklung beider Glieder des Gegensatzes ist also das Böse, welchem muß entgegengearbeitet werden.

Es besteht aber die Differenz der Temperamente, also die eigentümliche Natur des Menschen, auch in einem bestimmten Verhältnis von Receptivität und Spontaneität. Wie verhält sie sich also zu dem, was die Erziehung unterstützen, und dem sie entgegenarbeiten soll? Auf der einen Seite soll die eigentümliche Natur des Menschen entwickelt und der Gegensatz gefördert werden in der bestimmten Modifikation, unter der er ihm angeboren ist. Auf der anderen Seite führen wir auch alle Fehler und Laster auf das Temperament zurück, und es scheint also dem entgegengearbeitet werden zu sollen.

Achtzehnte Stunde.

Es ist gewiß, daß jedes Temperament in seine besondere Art des Bösen ausschlägt; geht man aber noch weiter, so schlägt jedes aus in

eine eigene Verrücktheit, Blödsinn gleich phlegmatische, Raserei gleich cholerische, Tollheit gleich sanguinische, Wahnsinn gleich melancholische. Man sieht also, die Vernunft ist das zusammenhaltende Band, wie der menschlichen Natur im allgemeinen, so auch ihrer besonderen Modifikation im Temperament. Das Böse ist also nicht Manifestation des Temperaments, sondern der mit der Entwicklung des Temperaments nicht Schritt haltenden Entwicklung der Vernunft. Wie jedes Böse eine Disharmonie ist zwischen dem einzelnen Leben und dem allgemeinen, so ist der Wahnsinn, Abwesenheit des *κοινὸς λόγος*, das gänzliche Auseinandersein beider. Also das Temperament ist in seiner Entwicklung lediglich zu unterstützen; aber es ist auch gleichmäßig mit derselben unter die Potenz der Vernunft zu stellen. Man kann kein Gegenwirken gegen das Böse als Unterdrückung des Temperaments ansehen, vielmehr wird es nur desto besser zusammengehalten, je weniger Böses darin sich äußert. Zum Ideal des Weisen gehört auch nicht, daß er in der Indifferenz der Temperamente sei; das Temperament offenbart sich in jedem Akt auch ohne Böses, und eine Unterdrückung desselben findet nicht statt.

Wenn aber doch Receptivität und Spontaneität in jedem Menschen besonders modificiert sind, so fragt sich: Muß nicht jeder nach Maßgabe seines Temperaments besonders behandelt werden? Wird die Frage bejaht, so findet gar keine gemeinsame Erziehung statt, da das Temperament wieder in jedem Einzelnen ein anderes ist. Die primitive Seite gestattet keine solche besondere Behandlung. Denn bei ihrem Anfang ist das Temperament noch nicht zur Erscheinung gekommen, kann also auch keinen Maßstab abgeben. Sind aber die verschiedensten bei einer gleichen Behandlung von Null auf Eins gekommen, warum sollen sie nicht ebensogut von Eins auf Zwei kommen können? Das entwickelnde Princip ist im Zögling selbst, die Erziehung reicht nur den Stoff dar; ist sie systematisch, so muß dieser eine Totalität bilden, und dann können sich alle Temperamente an ihm entwickeln. Wenn man freilich darauf ausgehen wollte, ein noch stärkeres Übergewicht des einen Gliedes hervorzubringen d. h. den Entwicklungsprozeß specifisch zu beschleunigen oder zu spannen, dann müßte besondere Behandlung stattfinden; allein wenn man nicht den Rationalisierungsprozeß zugleich beschleunigt, so erzeugt man nur Böses. — Ebensowenig aber in Bezug auf die sekundäre Seite. Da Gegenwirkung gegen das Böse und Förderung des Guten in der Erziehung realiter gar nicht getrennt sein können, so könnte man überhaupt das Böse, wenn man lediglich auf den Zögling selbst Rücksicht nimmt, sich selbst überlassen, weil es, wenn alle pädagogischen Operationen zusammenstimmen, die Vernunftentwicklung zu befördern, sich eben selbst verlieren muß. Was aber zur Vernunftentwicklung geschieht, kann sich nicht nach der Differenz

der Temperamente richten. Nun kann man aber freilich das Böse nicht vollkommen sich selbst überlassen, weil der Zögling nie isoliert ist, sondern in ein gemeinsames Leben gesetzt. Allein was man thut, um den Einfluß des Bösen auf dies gemeinsame Leben zu dämpfen (wohin alle Behandlungen der Fehler und alle Strafen gehören; denn diese stellen nur eine sinnliche Größe gegen die andere, jede aber bietet jedem Temperamentsfehler eine Seite dar, also verteilt man das Böse in eine Mannigfaltigkeit von Erscheinungen, vermindert es aber nicht), das muß auch Element eines gemeinsamen Lebens sein, und nicht ein Vereinzelndes hervorbringen, wie die differenten Behandlungen thun würden. Es ist also nur egoistische Anmaßung, die aus diesem Grunde gegen eine gemeinsame Erziehung auftritt.

Neunzehnte Stunde.

Man findet sie häufiger da, wo das Nationalgefühl weniger stark ist — in England am wenigsten unter den Neueren —, denn dann fühlt man auch, daß das Temperament der Einzelnen unter der Potenz des Natinonaltemperamentes steht. Bei uns war das Nationalgefühl schwach, daher auch diese Neigung stark. Sie scheint zwar mehr von der Differenz der Stände herzurühren, der Edle soll vom Gemeinen geschieden werden; allein das kommt auf Eines heraus. Denn das Vornehme hat kein anderes Wesen, als das stärkere Heraustreten der Eigentümlichkeit.

Das andere Element der Eigentümlichkeit ist die Differenz der Anlagen, Hervortreten einzelner Zweige und Organe, sei es der Receptivität oder der Spontaneität. Soll diese Differenz begünstigt werden, oder soll sie unterdrückt werden? — Das erste nicht. Sie soll bestehen, denn sie liegt in der Natur; eben durch sie ist jeder Mensch eine eigene Modifikation der Menschheit; allein sie braucht nicht begünstigt zu werden um zu bestehen. Denn da sie von der Geburt an noch nicht erscheint, und also durch eine bloß allgemeine Erziehung von Null auf Etwas gekommen ist, so wird sie auch bei einer solchen sich bis zum natürlichen Maß ihrer Spannung weiter entwickeln. Ist die Erziehung gleichmäßig, so wird bei gleicher Unterstützung das stärkere Organ mehr wachsen als das schwächere. Sie soll aber auch nicht begünstigt werden; denn je mehr einzelne Vermögen im Menschen zurückbleiben, um desto mehr wird er abhängig. Nun ist diese Abhängigkeit zwar das intellektuelle Band der Geselligkeit; allein es giebt doch ein Maß, über welches man der Schönheit unbeschadet nicht hinausgehen darf, denn der Mensch wird eine Mißgestalt. Unterdrückt aber soll die Differenz auch nicht werden; denn dieses würde am Ende die Teilung der Geschäfte unmöglich machen.

Verschieden von der Differenz der Anlagen ist nun noch die der Neigungen. Nämlich jedem Vermögen entspricht eine Seite der Welt

als ihr Stoff. Dieser Stoff aber ist wieder in sich selbst gegliedert, und das Organ des einen hat eine specifische Verwandtschaft mit einem Teile dieses Stoffes, das eines anderen mit dem anderen. Dies ist Neigung und kommt vorzüglich in Betracht bei den vorherrschenden Talenten. Die Neigung eines Menschen in seinem vorherrschenden Talent ist sein Beruf. Die Bestimmung des Menschen ist, die Welt in sich aufzunehmen und sich in der Welt darzustellen. Nun erlangt er zwar statt des Ganzen immer nur einzelne Punkte. Einzelnes kann Repräsentant des Ganzen sein, inwiefern man darin als in einem Besonderen das Allgemeine mit hat und als in einem Bestimmten sein Entgegengesetztes. Das letztere entsteht nur durch Vergleichung auf empirischem Wege, das erstere nur durch Analogie. (Man kann zwar beides auch auf spekulativem Wege erlangen, aber dies geht aus der organischen Behandlung des Stoffes als solchen noch weniger hervor.) Beides also nur inwiefern der Zögling mit dem ganzen Stoff seines Organs und mittelbar mit der Totalität des Stoffes bekannt wird, also auf dem Wege der allgemeinen Bildung. Geht man dagegen der Neigung gleich nach, die völlig bewußtlos anfängt, so behält er das Einzelne immer nur als Einzelnes und nicht als Repräsentant der Welt. Die Maxime also, welche jeden Menschen unbeschadet seiner Neigung durch die allgemeine Bildung durchgehen läßt, ist allein die, welche den Zögling selbst, seine Bildung zum Menschen zum Zweck hat. Diejenige aber, welche gleich auf das Specielle ausgeht (noch schlimmer, wenn es nicht durch Neigung bestimmt, sondern durch fremde Willkür gesetzt ist), braucht den Menschen nur als Mittel, entweder für die Eitelkeit des Pädagogen, weil gleich ein äußerer Schein hervorgebracht wird, oder für irgend ein bestimmtes Gebiet, in welchem er ein vortreffliches Organ sein kann, ohne es selbst zu besitzen.

Es ist nun von dem Gegensatz aus, ohne auf die einzelnen Gebiete und Perioden speciell zu sehen, nur dreierlei im allgemeinen zu sagen. Gesetz der extensiven Entwicklung, Gesetz der intensiven, Gesetz der Gleichzeitigkeit oder des Wechsels zwischen Receptivität und Spontaneität.*)

[Von dem letzten ist dann der natürliche Übergang zur Anordnung der verschiedenen Perioden.]

Zwanzigste Stunde.

Es würde zuerst von der extensiven Entwicklung zu reden sein; allein es ist zuvor zu bemerken, daß wir extensive und intensive zwar trennen, daß sie aber realiter immer verbunden sind. Die extensive ist bedingt durch die intensive. Von dem Chaos des Neugeborenen, in

*) Vergl. S. 148. Die beiden Gebiete der unterstützenden Thätigkeit im besonderen betrachtet. Schl. Dialektik S. 66. Vorles. 1831. S. 496.

welchem Gefühl und Wahrnehmung gar nicht getrennt sind, ist nicht möglich zum Sondern der Gegenstände zu gelangen, wenn sich nicht die Vernunft als Bewußtsein der Formen entwickelt hat. Einzelne Indikationen für sich z. E. Identität der Farbe, abgesonderte Bewegungen, bringen in so viele Irrtümer, daß sie immer wieder in das Chaos zurückführen müßten. — Ebenso ist die intensive bedingt durch die extensive. Denn ehe aus dem Chaos des Neugeborenen, in welchem Physiologisches und Willkürliches noch gar nicht getrennt ist, ein Wollen sich entwickeln kann, müssen sich erst die Vermögen gesondert und jedes sich als Fertigkeit gebildet haben, um in einem Gegensatz zu stehen, der verbunden werden muß. Es gilt aber ebensogut das letzte auch von der Seite der Rezeptivität, und das erste auch von der Seite der Spontaneität. Aber eben deswegen, weil beides zwar vereinigt ist, aber doch als zweierlei muß gesetzt werden, ist in jedem Akt eines das Primitive und das andere das Sekundäre; keines von beiden aber darf bloß als Sekundäres behandelt werden, also muß es in der technischen Behandlung getrennt werden. Dabei aber muß man wohl wissen, daß indem man das eine fördert, sekundär auch das andere folgt.

Demnächst aber fragt sich, ob es ein allgemeines Prinzip der extensiven Entwicklung für alle Perioden und Zweige der Erziehung giebt, daß sich also gegen alle Gegenstände indifferent verhält und ebensowohl Rezeptivität als Spontaneität befaßt. — Allgemeine Aufgabe ist Entwicklung des rezeptiven Chaos zur Weltanschauung, und des Spontaneen zur weltbildenden Selbstdarstellung. Der Prozeß ist also auf beiden Seiten wesentlich derselbe. Da die Thätigkeit in dem Zustande, worin die Erziehung den Menschen entläßt, ebenso vorkommt wie in dem, worin sie den Menschen findet, so liegt alle Einwirkung nur in dem Zuführen des Stoffes, die aber nur insofern ein Fortschritt sein kann, als sie an die Gesamtthätigkeit, welche bis zu jedem Moment gegeben ist, anknüpft; sonst ist sie nur eine Verlängerung des dem vorigen Moment gegebenen rohen Stoffes. Also ein allgemeines Prinzip giebt es. Stoff führt sich aber auch von selbst zu, und die Sache der Erziehung ist nur mehr Ordnung und Zusammenhang und eben dadurch auch Bewußtsein hervorzubringen. Wir halten uns zuerst an die Ordnung. Und da fragt sich zuerst: Wenn wir auch wissen, was wir jedesmal sollen folgen lassen, wann sollen wir es folgen lassen? Hier nun als Problem die Maxime: „Nicht eher ein Neues folgen zu lassen, bis das Vorige in dem Zögling vollständig geworden ist." Man kann auf der einen Seite sagen: Jedes Einzelne sowohl der Rezeptivität als der Spontaneität ist in sich selbst ein Unendliches, kann also nie vollständig werden: und ist dies die Maxime, so ist die Erziehung gar nicht da oder zurückhaltend. Auf der anderen Seite muß man sagen: Wird diese Maxime nicht angewendet, so ist

die Erziehung nur Schein und gar nicht spezifisch verschieden von den chaotischen Einwirkungen des Lebens. Dies Dilemma ist zu lösen.

[Vielleicht nun gleich übergehen zum Prinzip des Zusammenhangs; nämlich die Gesamtthätigkeit jedes Momentes bestens zu benutzen zum Gesamtzweck, woraus indirekt jene Maxime folgt. Denn das Unsichere und Verpfuschte bildet keine Gesamtthätigkeit.]

Einundzwanzigste Stunde.

Es führt schon von selbst auf eine Beschränkung der Maxime, die aber weder willkürlich noch äußerlich sein darf. — Kanon. Die abzuwartende Vollendung nämlich darf nur eine relative sein, nämlich in Bezug auf die aufgestellte Aufgabe, abstrahiert von allem, was außerdem noch im Gegenstande oder in der Thätigkeit ist. Die Langeweile der Wiederholung darf man nicht fürchten. Denn diese ist nur in dem Verhältnis, in welchem Mannigfaltigkeit und Wechsel gänzlich mangeln. Nun aber ist Mannigfaltigkeit des Besonderen immer nicht nur möglich, sondern auch notwendig, um, was für das aufgestellte Problem in dem gewählten Substrat zufällig ist, auch als zufällig erscheinen zu lassen. — Die Haupteinwendung gegen die Maxime ist, es sei nicht nötig, die Vollendung abzuwarten, dasselbe was jetzt Gegenstand selbst sei, komme hernach vor als integrierender Bestandteil, und dann könne allmählich nachgeholt werden was noch fehle; ja es sei Schade, da diese Wiederholung doch unvermeidlich sei, nichts auf sie zu rechnen. Allein eben dies ist das Prinzip der Pfuscherei und schlechthin falsch. Auf die Wiederholung wird ohnedies gerechnet. Denn die abzuwartende Vollendung ist da, wenn vermittelst der auf den Gegenstand angestrengt und ausschließend gerichteten Aufmerksamkeit das Problem im engeren Sinne gelöset wird. Dies genügt aber nicht für die Folge, denn was als Bestandteil in einem anderen steckt, das muß ohne Aufmerksamkeit und oft ohne Bewußtsein aufgefaßt oder ausgeübt werden. Dies erfolgt nur, indem es durch Wiederholung zur Gewohnheit geworden ist; das kann es aber nie werden, wenn wegen Mangel an Richtigkeit die Aufmerksamkeit immer noch besonders muß darauf gerichtet werden. Der Kanon bleibt also notwendig stehen.

Wenn nun aber alles, was jetzt Gegenstand eines Problems für sich ist, hernach als Bestandteil eines zusammengesetzteren vorkommt, muß dies nicht auch rückwärts ins Unendliche gelten, und wo fängt man an? Dies ist die Frage nach dem Elementarischen, welches freilich technisch bestimmt werden muß, denn im Leben kommt nichts elementarisch vor, und es ist ein doppelter pädagogischer Fehler, wenn man bei zu Komponiertem anfängt und wenn man ins Unendliche zerspalten will. Allein inwiefern die Frage materiell ist, läßt sie sich hier nicht lösen, sondern nur von jedem Gegenstande aus. Formell

aber müssen wir hier sagen: Elementarische Aufgaben sind solche, welche nicht für sich dargestellt werden können, sondern nur indem man von einem anderen abstrahiert; z. E. Man kann keinen Ton von bestimmter Länge darstellen ohne auch von bestimmter Höhe und Stärke, was aber einfach für sich gedacht keine heterogene Mannigfaltigkeit enthält. Alles Elementarische in jedem Gegenstande ist ein Mannigfaltiges, das gleichzeitig muß betrieben werden.

Der Vorzug der Mathematik als pädagogischer Gegenstand besonders in Bezug auf die Befolgung dieses Kanons liegt darin, daß kein Gegenstand mehr ist, als man ihn jedesmal will sein lassen, und daß alles, wovon man abstrahieren muß, niemals zur Sache gehört. Daher schließt sich alles desto mehr, je mehr es mathematisch ist, an diese Maxime des Fortschrittes und somit auch an diesen Typus der strengen Erziehung an, und umgekehrt. Dies ist aber auch natürlich, denn die Gesinnung und die Phantasie müssen auch am meisten der Entwicklung im freien Leben überlassen bleiben.

Zweiundzwanzigste Stunde.

Auf dem Gebiet, wo die Erziehung nicht technisch ist, tritt die Maxime in negativer Gestalt auf. Das Leben ist ursprünglich einfach und entfaltet sich erst allmählich; aber in der Welt der Erwachsenen ist überall das Entfaltete, und die Einwirkungen von diesem stören und übereilen die Entwicklung. Ein natürliches Gegengewicht ist freilich, daß vieles an den Kindern vorübergeht, was ihren Sinn nicht trifft; nur die unvermeidliche Irrationalität des Einzelnen und Ganzen gegen einander stört dieses und macht besondere Kautelen notwendig. Wäre beides völlig harmonisch, so könnte man alles gehen lassen. Die Maxime lautet also: Das Einfache nicht eher zu verlassen, bis es seine relative Vollendung erreicht hat. Beispiel: Geschmack an den reinen Tonverhältnissen eher als an den Dissonanzen; an einfachen Akkorden eher als an figurierter Musik, und diese so lange abhalten. Im allgemeinen ist das Einfache in der Kunst das, was mit dem Ursprünglichen, organisch Natürlichen zusammenfällt, also da Anknüpfungspunkt; und so im Verhältnis weiter. In der Gesinnung ist das Gute das Zusammenfallen des Gemeinsamen mit dem Einzelnen. Also nicht eher in größere und zusammengesetztere Sphären bringen, bis die Gesinnung in den einfachen so weit relativ entwickelt ist, daß sie wiederum als Basis dienen können.

Die zweite Aufgabe ist nun ein Prinzip des Zusammenhangs in der extensiven Entwicklung. Ordnung bezieht sich auf das Nacheinander in einem isolierten Zweige (denn weiter kommen wir durch die vorige Maxime nicht), Zusammenhang auf das Nebeneinander verschiedener Zweige. Beides ist aber dasselbe. Ordnung ist Zusammenhang, inwiefern jeder isolierte Zweig wieder ein Mannigfaltiges ist, da das Ele-

mentarische wesentlich mannigfaltig ist; Zusammenhang ist eine Ordnung, inwiefern die ganze Erziehung eins und nur im Zusammenhange die relative Vollendung jedes Momentes ist. Man wendet ein, der Zusammenhang werde erst am Ende der Erziehung gefunden, während derselben könne er nicht stattfinden, sondern nachdem die Zweige richtig konstituiert sind, sei nur innerhalb jedes Zweiges auf dessen Vollendung in sich selbst, zu sehen. Allein das Leben ist dann in jedem Moment ein Zerfallenes und Verworrenes, die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert. Man wendet ferner ein, der Mensch auf der niederen Stufe sehe auch erwachsen den Zusammenhang der großen Sphären nur als eine äußere Notwendigkeit; mehr könne der Zögling auch nicht verlangen, und so werde der Zusammenhang dargestellt, indem alle Zweige gleichmäßig auf positive Weise auf sein Wohlbefinden und Übelbefinden Einfluß haben. Allein da einige Zweige vermöge seiner Neigung diesen Einfluß auf natürliche Weise haben, so erscheint kein Zusammenhang zwischen diesem natürlichen und jenem positiven Einfluß, und somit überall kein Zusammenhang.

Dreiundzwanzigste Stunde.

Wenn die Erziehung mehr Zusammenhang in die Entwicklung bringen soll, so muß sie keine anderen Elemente enthalten, als die das Leben enthält, sonst ist zwischen beiden und also auch in der Entwicklung überhaupt der Zusammenhang aufgehoben. Bei uns finden wir einen solchen Streit, der sich in der Art, wie Wissen und Praxis, Schule und Leben entgegengesetzt werden, hinreichend manifestiert. Historisch ist zuvörderst zu fragen, ob und wo es besser ist. Wir finden einen solchen Streit nicht bei den rohen Völkern, wo das Leben wenig differentiiert, jede kleine Sphäre, wie bei unvollkommenen Organisationen, mehr dem Ganzen gleich ist, also alle Einflüsse des Ganzen auch von den nächsten Umgebungen repräsentiert werden und eben daher wenig oder keine besondere Erziehung nötig ist. — Wir finden ihn ferner nicht bei den klassischen Völkern, wo Bildungsgrade und Stände nicht so sehr verschieden sind, und die Erziehung nichts enthält, was nicht jeder Freie in seinem Leben hätte brauchen können. Die Jugend wurde zeitig aus dem differentiierten Leben der Familie in die Totalität des Nationallebens hinein versetzt. — Hieraus zeigt sich woher bei uns der Streit kommt. Es ist Mangel an Einheit im Nationalleben. Unsere Kultur und Gesinnung ist auf Fremdes gepfropft. Diese Abhängigkeit ist bei einigen völlig bewußtlos geworden, bei anderen zum Bewußtsein immer mehr gesteigert. Daher eine zwiefache Entwicklung und wenn die Erziehung die Einflüsse der Totalität repräsentieren soll, so muß sie vieles enthalten, wovon sich in dem Leben der meisten keine Spur findet. Wenn wir in dieser Ein-

heit unter den Griechen stehen, so stehen wir im Bewußtsein über ihnen. Auch sie hatten fremde Elemente aufgenommen, ihre Mythologie beweist es; aber sie waren ihnen ganz unbewußt geworden. Wir könnten es nur als einen Rückschritt ansehen, wenn wir dieses Bewußtsein verlören. Nehmen wir nun dasjenige in das Erziehungssystem auf, was das Leben der unbewußten Region enthält, und wollen alles andere auf die Zeit nach der eigentlichen Erziehung versparen, so würden nur diejenigen, welche das thätige Leben nur sehr spät in Anspruch nimmt, zu jener Stufe gelangen; sie würde sich aus dem Nationalleben allmählich verlieren. Trennen wir beide Regionen ursprünglich in der Erziehung, so bilden wir ein Kastenwesen. Nehmen wir alles, was die höhere Stufe giebt, in die Erziehung auf, so haben alle aus der niederen Abstammenden in ihrer Erziehung Elemente, die sie in ihrem Leben gar nicht finden. Es bliebe also nichts übrig, als daß man diesem Übel durch eine Erhöhung des Lebens abhülfe. Dies liegt aber, allgemein aufgefaßt, nicht im Gebiete der Erziehung, die nur sehr indirekt dazu wirken kann. Also man muß der Jugend ein besonderes, von ihrem Familienleben verschiedenes Leben bilden, welches als die Einheit aller ihrer Erziehungselemente erscheine. Dies ist nicht nur die conditio sine qua non unserer Aufgabe, sondern auch dasjenige, wodurch sie rein gelöset wird. Denn um einen lebendigen Zusammenhang herzustellen, ist die positive Verbindung von Lust und Unlust mit jedem Erziehungselement nicht genug. Auch nicht, daß man alle anderen als Mittel für diejenigen darstelle, auf welche seine Neigung ihn führt, was ohnedies zu einer völlig isolierten Erziehung führen würde, die für jeden eine andere sein müßte; sondern jedes Element muß durch das andere gefordert werden und alle zusammen müssen eine Einheit darstellen, wie die höheren Sphären des geistigen Lebens für den Weisen Ein Ganzes darstellen.

Vierundzwanzigste Stunde.

Der Zusammenhang aller verschiedenen Elemente des Lebens ist unter der Form des objektiven Bewußtseins nur zu geben auf dem wissenschaftlichen Standpunkt, auf jedem niederen erscheinen immer die verschiedenen Elemente einander störend, fremd, unabhängig: so kann er dennoch in der Erziehung nicht vorkommen. Er kann also nur gegeben werden unter der Form des subjektiven Bewußtseins. Im Gefühl hat es auch der ungebildete Mensch, daß geselliges und religiöses, bürgerliches (Leben) und Wissen zusammenhängen; jede Affektion des Gefühls, wenn sie auch von dem einen Gebiete ausgeht, weiset doch zugleich auf alle anderen hin. Ebenso nun wird der Zusammenhang in der Entwicklung sein, wenn ein Leben gegeben ist, in welchem so alle Elemente durch einander bedingt sind. Dies ist eigentlich das Princip der Schulen,

in welchen das Wissen nur deshalb besonders hervortritt, weil es dasjenige ist, weniger um deswillen vorzüglich ein solches Leben außer dem Familienleben nötig ist, als nur was im Familienleben selbst am meisten fehlt und sich also bei der Vergleichung am meisten heraushebt. Aus dem rein pädagogischen Standpunkt aber ist es nur ein den anderen gleiches Element. Das Gesellige, das Bürgerliche, das Religiöse sind ebensogut darin; und wie sehr die Schule der Idee entspricht, das zeigt sich vorzüglich daran, ob jeder Fortschritt in dem einen durch den in dem anderen bedingt ist, und ob die Ehre einseitig auf eines oder auf die Totalität aller gerichtet ist. Durch dies beides nun fühlt in einer wohl eingerichteten Schule der Zögling diesen Zusammenhang, und anders ist er ihm nicht zu geben. Ohne Schule in diesem Sinne ist für uns keine Erziehung. Gleich fehlerhaft ist es durch Unterricht in der Familie die Totalität repräsentieren zu wollen, oder zwar den Unterricht außer die Familie zu verlegen, aber kein anderes Leben daran zu knüpfen. Die letzte Ansicht, daß Schulen bloß Unterrichtsanstalten (Kenntnisfabriken) wären, Supplement auf der einen Seite, Vorbereitung möglichst bestimmt für den persönlichen Kreis auf der anderen, hat lange geherrscht und den Verfall der Schulen bewirkt. Diese Ansicht ist nur ausgegangen von dem Standpunkt der skeptischen Reflexion und von dem gänzlichen Mangel an Nationalitätsgefühl. Eine andere Frage aber ist, ob sich die Notwendigkeit der Schule in dieser Hinsicht nicht auf das männliche Geschlecht beschränke; und diese möchte ich bejahen. Der Mann hat ein Leben außerhalb der Familie, und dies entwickelt sich eben zuerst an und mit der Schule; das Weib hat keines, ihr stellt sich alles in der Familie dar. Die Weiber sollen nicht unwissend bleiben; aber da ihr Wissen einen ganz anderen Typus hat, so kann ihn auch ihr Lernen haben. Lebendig ist ihr Wissen doch nur insofern, als in der Familie ein Wert darauf gelegt wird. Was sie schulmäßig wirklich lernen, vergessen sie entweder, oder es alteriert den weiblichen Charakter. Schulen sind daher für sie nur bis zu dem Zeitpunkt, wo sich psychologisch der Geschlechtsgegensatz zu entwickeln anfängt. Späterhin werden sie Übel erzeugen, nur andere, wenn man sie unter Knaben mengt, andere wenn man sie unter sich läßt; denn da sie nicht bestimmt sind, in Haufen aufzutreten, sondern nur einzeln zu leben, so ist auch dies widernatürlich. Für die weibliche Jugend wird man also ebenso gewaltsam auf die häusliche Erziehung geführt, wie für die männliche auf die öffentliche. — Die verschiedenen Modifikationen, welche das System des öffentlichen Unterrichtes noch von diesem Princip ausgehend annimmt, hängen von der Art ab, wie das Problem aufgefaßt wird, daß die Schule auf der einen Seite die zu große Differenz der beiden Bildungsstufen vermitteln, auf der anderen doch es jedem möglich machen und vorbehalten soll nach seiner persönlichen

Qualifikation in die eine oder die andere hineinzugehen. Doch dies gehört zum folgenden — nämlich zur

Intensiven Entwicklung.*) Diese ist in ihrer oben bereits angeführten relativen Differenz von der extensiven eine Steigerung des Bewußtseins vom Chaotischen zum Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt und zur Wiedervereinigung beider. Wenn wir diese verschiedenen Stufen als Potenzen des Bewußtseins unterscheiden, so ist dies auch nicht so zu verstehen, als ob sie realiter im Subjekt getrennt wären. Die eine entsteht nicht, und die andere verschwindet nicht. Der Mensch ist nie ein Tier; aber er hört auch nie auf (auch im allervernünftigsten giebt es solche Elemente) ein Analogon des Tierischen in sich zu haben. Auf die alte Frage, wie der Mensch ursprünglich zur Vernunft gekommen sei, kann es nur zwei Antworten geben. Ist die Vernunft etwas eigentümliches Höheres, und er soll erst dazu kommen, so kann dies nur durch eine unmittelbare Offenbarung des göttlichen Wesens geschehen. Dann kann es aber auch immer wieder nur so geschehen, und eine Erziehung zur Vernunft ist nichts, wie auch jene ganz konsequent behaupten. Soll der Mensch zur Vernunft erst kommen, aber durch sich selbst, so muß sie etwas von seinen vorher schon gegebenen Vermögen d. h. von der Sinnlichkeit Abhängiges, ein causatum derselben sein. Und das ist die andere Antwort. Dann ist freilich eine Erziehung zur Vernunft möglich; aber es entsteht dann die Frage, die auch von dieser mechanischen Seite immer entstanden ist: Ist es gut den Menschen zur Vernunft zu erziehen? Wir wollen uns also auf diesen Standpunkt gar nicht stellen, sondern annehmen, der Mensch ist ursprünglich bei Vernunft. Dann wird sich also auch die Vernunft, so gewiß sie zu seiner Natur gehört und die menschliche Natur in jedem eine lebendige Kraft ist, sich von selbst erheben, die Steigerung des Bewußtseins wird sich von selbst entwickeln, und es fragt sich nur: Wie ist dieser Prozeß durch die Erziehung zu fördern? Hier zeigt sich nun zuerst ein Gegensatz zwischen der intensiven und extensiven Entwicklung. Die letztere hängt an der Mannigfaltigkeit der Gegenstände, die erste gar nicht. Wenn man das Princip der Ordnung in seiner ganzen Schärfe nähme und unbedingt, so wäre die extensive Entwicklung Null, eben weil in jedem Gegenstand, so lange noch eine Beziehung auf eine höhere Potenz des Bewußtseins wäre, noch etwas Unverstandenes bliebe. Aber eben dann ginge an diesem einen Gegenstande der ganze intensive Entwicklungsprozeß vor sich, während dessen aber freilich der Gegenstand alles werden würde. Die Gegenstände sind also hier ganz sekundär. Dies ist im voraus zu bemerken, und nun zu sehen auf die Differenz zwischen dem, was ohne technisches Verfahren

*) Vergl. S. 156.

erfolgen würde, und was durch dasselbe geschieht; und auf das Verhältnis, in welches sich der den Prozeß Leitende gegen den Zögling zu setzen hat.

Fünfundzwanzigste Stunde.

Der intensive Entwicklungsprozeß wird allerdings auch ohne die Erziehung von statten gehen. Aber nehmen wir eine Ungleichheit der Dignität in den Menschen an, so wird sie hierin liegen; denn bloßes Mehr und Weniger im Extensiven, Kenntnisse und Fertigkeiten, geben uns keine verschiedene Dignität. Sofern nun dieser Unterschied nur eine innere Ursache hätte, ein bestimmtes Maß von Fähigkeit, so könnte die Erziehung freilich nichts producieren, was nicht in der besonderen Natur liegt; aber doch beschleunigen, denn in dem sich selbst Überlassenen kommt oft die höchste Entwicklung sehr spät. Eine rein äußere Ursache kann es hier nicht geben, eben weil es auf Zusammensein mit bestimmten Gegenständen nicht ankommt. Doch sind diese auch nicht ganz ohne Einfluß. Der intensive Prozeß ist auf der einen Seite dem extensiven entgegengesetzt; auf der anderen Seite, weil nichts als ein bloß Äußeres, sondern nur als eine Identität des Äußeren und Inneren, nichts als ein bloß Einzelnes, sondern nur als eine Identität des Einzelnen und Allgemeinen gehabt werden kann (jeder Fortschritt aber vom Äußeren zum Inneren und vom Einzelnen zum Allgemeinen ist eine intensive Entwicklung): so würde der extensive Prozeß auch Null sein, wenn der intensive es wäre. Der letzte muß also eine Seite haben, mit welcher er jenem zugekehrt ist, das ist die historische, d. h. ein relatives Gegebensein eines Inneren und Allgemeinen in Bezug auf eine bestimmte Mannigfaltigkeit des Äußeren und Einzelnen. Er muß ebenso eine Seite haben, mit welcher er von dem Extensiven unabhängig ist, d. i. die religiöse und spekulative. Das Religiöse ist das unmittelbare Gegebensein des absolut Inneren und Äußeren im unmittelbaren Selbstbewußtsein. Das Spekulative ist das nie beendigte Suchen des absolut Inneren und Allgemeinen im objektiven Bewußtsein. Beides ist aber wieder wesentlich verbunden. Das Historische ist grundlos ohne eins von den beiden andern; das Spekulative und Religiöse sind leer ohne das Historische, denn sie können sich nur in diesem darstellen. Da wir aber den intensiven Prozeß im Differential für später halten müssen als den extensiven, so wird die erste Stufe die historische sein. Haben nicht alle Menschen gleiche Dignität, so sind sie gewiß nicht alle gemacht, sich mit dem abzugeben, was nie vollendet werden kann. Ist also einer nicht spekulativ, so kann man ihn nicht dazu machen; es ist seine natürliche Unvollkommenheit. Ist aber einer nicht religiös, so ist es eine Verkehrtheit, denn er müßte in einer beständigen Skepsis sein; ist er dies nicht, so ist er von einem bloß in seiner Besonderheit liegenden Grunde geleitet, und das ist böse. Also

1. Princip der Förderung des Spekulativen. Die Begriffe sind zwar geschieden, aber ob ein Mensch spekulativ sei oder nicht, das ist sehr schwer zu erkennen. Denn auch im bloß Historischen ist immer ein spekulatives Element, und auch die spekulative Kraft kann sich nur im Historischen äußern. Man muß also in das Innere hineinschauen, und das ist immer höchst ungewiß. Noch viel schwerer kann man erkennen, ob einer spekulativ werden kann. Also muß die Erziehung allen die Möglichkeit sichern. Jede gegebene Identität des Inneren und Äußeren wird aber dem Menschen wieder nur ein Äußeres und Einzelnes, inwiefern er es unmittelbar auf sein empirisches Dasein bezieht, und wird ein Reiz für die Entwicklung, nur inwiefern es der Betrachtung still steht. Mit dem Auffassen der Dinge für das empirische Dasein muß der Mensch anfangen, weil dieses in ihm absolut bedürftig ist; wogegen das Höhere in seliger Ruhe latitiert. Es muß aber dasjenige, was nur für die Betrachtung da ist, ihm vorgehalten werden, d. h. die innere Seite der Naturdinge, ihre Gesetze, und die heterogene Seite dessen, womit wir historisch zusammenhängen. Letzteres das Kriterium der höheren Bildung. Menschen, die bloß für das Empirische gemacht sind, werden an beidem nichts sehen als was für das Empirische gemacht ist; die spekulativen aber werden sich an die andere Seite halten. Die Erziehung muß also sein eine stufenweise Herauskehrung der kontemplativen Seite der Gegenstände, wodurch jeder seinen intensiven Entwicklungsprozeß, wenn er will, von jedem Punkt auf dem er steht weiter fördern kann bis zum höchsten. Soviel im allgemeinen.

2. Princip der Verhinderung des Irreligiösen. Da hier ein absoluter Mangel nicht in der That, sondern nur durch Mißverstand sein kann, so ist nur die Rede von dem relativen, der sich in dem Bösen als Gottlosen ausdrückt. Dieses, haben wir schon gesehen (Stunde 17, S. 441), ist nur in der Ungleichförmigkeit der Receptivität und Spontaneität, im Zurückbleiben der ersten als Trägheit, im Zurückbleiben der anderen als Untugend oder Laster. Die Maxime ist also im allgemeinen eine Gleichförmigkeit des intensiven Entwicklungsprozesses auch der Receptivität und Spontaneität zu erhalten. Diese ist wesentlich nicht etwa Zurückhalten des einen bis das andere nach ist. Dann wäre es besser den Zögling den Weg durch das Böse, dem es doch nicht ganz entgeht, durchmachen zu lassen.

Sechsundzwanzigste Stunde.

Erläuterung ad 2. Die rechte Methode, das Gleichgewicht herzustellen ist a) daß man an der Receptivität das am meisten ausbilde, was der Spontaneität am nächsten liegt, nämlich die subjektive Seite oder das Gefühl; b) daß man jeden Akt der Spontaneität, der

mit der Receptivität nicht zusammenstimmt, dieser wieder vorhalte, also zur Subsumtion des Producierten unter den Begriff nötige. (Das bloße Wiederholen kann nur im extensiven Prozeß etwas helfen, und auch da hat es sein Bedenken, da das eigentliche Motiv dabei nur die Langeweile ist.) ad b. Auch dies kann nur mit Nutzen in einem Gesamtleben geschehen, und dieses ist um desto vollkommener, je weniger Persönliches oder Willkürliches bei dieser Operation eintritt, weil aus solchem Eingreifen allemal eine Verstimmung zwischen Erzieher und Zögling entsteht. Es muß also diese Subsumtion als notwendig aus der Konstruktion des Gesamtlebens hervorgehen; Hauptprincip für die Schulen. Allein die Subsumtion wird nur insofern auf das Gleichgewicht wirken, als aus der Unangemessenheit eine Unlust entsteht, also als nicht bloß der Gedanke, sondern das Gefühl intensiv entwickelter ist. Daher hängt dies ganz ab von a. Also ad a. Jeder einzelne ist mit seinem Gefühl abhängig von einem Gemeingefühl. Es kommt also alles darauf an, daß dieses richtig sei. Richtig aber wird es nur sein, wenn es sich selbst allmählich steigernd den intensiven Prozeß leitet. Bilden also gleich im pädagogischen Leben Zögling und Erzieher ein Ganzes, so wird doch nicht das vollkommen intensiv entwickelte Bewußtsein der Lehrer das Gemeingefühl sein dürfen. Man sieht täglich, welchen Schaden es thut, wenn man der Jugend zu zeitig das rein sittliche und das absolut religiöse Gefühl aufdringt; sie bekommt es nur als Einzelnes, verkennt es und wird gleichgültig dagegen. Die Hauptaufgabe also ist, zum Behuf der Subsumtion ein dem Entwicklungsgang angemessenes Gemeingefühl in fortwährender Steigerung zu konstruieren. Und so fällt dieses als ein besonderer Fall unter 1. Also ad 1. Stufenweise Heraushebung der kontemplativen Seite der Gegenstände. Hierunter ist befaßt das Religiöse und das Spekulative. In dem einen dominiert mehr der Gegensatz des Äußeren und Inneren, im anderen mehr der des Allgemeinen und Einzelnen. a) Spekulative Seite. Die Gegenstände sind sekundär. Das Spekulativste ist die Idee Gottes, in welcher alle Mannigfaltigkeit der Gegenstände verschwindet. Es scheint also, daß man die Wahl habe, und da fragt sich: Worin tritt unmittelbar die Betrachtung am meisten hervor? und was ist in sich selbst einer solchen Steigerung fähig, daß man den ganzen intensiven Entwicklungsprozeß daran fortleiten kann? Beides vereinigt sich in nichts so sehr als in der Sprache. Mit der Sprache beginnt der Mensch, denn die erste Vernunftentwicklung offenbart sich durch sie; und mit der Sprache endet er, denn der Philosoph hat seine Bestimmung ganz erfüllt, wenn er seine Entdeckungen in der Sprache fixiert hat. In der Sprache sieht jeder nur das, dessen er fähig ist; jeder hat genug und keiner zuviel; es besteht also die vollkommene Freiheit.

Siebenundzwanzigste Stunde.

Was entspricht nun der Sprache auf Seiten des subjektiven Bewußtseins? Er soll ein Inneres in sich finden, dem die Totalität der Dinge, ihn selbst eingeschlossen, als Äußeres entspricht. Alle Liebe ist Aufhebung eines Gegensatzes von Innerem und Äußerem; denn der Gegenstand ist ein Äußeres, aber auf ein Inneres unmittelbar bezogen. Es entwickelt sich also das Höhere, wie sich die Liebe entwickelt; die absolute Liebe ist das göttliche Bewußtsein. Das Leben selbst besteht aus koncentrischen Kreisen von Liebe; alle sind zugleich gegeben. Der Erziehung liegt aber ob, den Zögling nur allmählich hineintreten zu lassen, damit kein Mißverhältnis sei zwischen seiner Entwicklungsstufe und dem Leben, in welchem er steht. Ursprünglich ist gegeben die Familienliebe; späterhin findet sich der Mensch im Staat, indirekt durch Anschauung fremder Nationalität, direkt durch reales Hineingezogenwerden, das aber bei uns zu spät erfolgt. Die Lücke wird ausgefüllt durch die Schule.*) Diese kann der Knabe als eine erweiterte Familie ansehen; er wird aber je länger je mehr sich aufgefordert fühlen die Analogie des Bürgerlichen darin zu finden. Die Nationalliebe ist aber eine beschränkte, ganz auf dem historischen Standpunkt. Die allgemeine ist in keinem Gesamtleben als nur in der Kirche; in dieser ist sie indirekt als Aufhebung der Nationalbeschränktheit, direkt als unbegrenztes Verbreitungsbestreben gesetzt. Die Art, wie der Zögling zuerst in die Kirche tritt, ist auch Ausfüllung der Lücke, denn sie schließt sich auch zunächst an persönliches Bedürfnis an und erscheint als erweiterte Familie; sie fordert aber je länger je mehr auf, das Höhere in ihr zu finden, und nicht ohne Verschuldung bleibt es verborgen.

Soweit kann nur die allgemeine Untersuchung gehen. Ist extensiver und intensiver Prozeß bis auf den bezeichneten Punkt gestiegen, so ist der Mensch reif zum selbständigen Dasein. Alles Nähere muß sich modificieren nach den verschiedenen Perioden und Gegenständen.

---

*) Hieher gehört als andere Seite, wo mehr die Freiheit dominiert, die gymnastische Gemeinschaft. Randbem. Schleierm.

Zweiter besonderer Teil.*)

Dieser muß notwendig anfangen mit einem Schematismus, welcher eine doppelte Richtung hat nach der extensiven und intensiven Seite. Letzteres mahnt uns an den Anfangs- und Endpunkt der Erziehung. Der Endpunkt schwer zu bestimmen; wir schließen aber akademisches Leben und was dem parallel läuft mit allen praktischen Übungen, welche darauf folgen, aus, weil in letzteren das Pädagogische ganz im einzelnen technisch ist, und auch schon im ersten das Erzogenwerden nicht mehr durchgehender Zustand des ganzen Menschen ist, sondern nur noch partiell. Was zunächst dem Anfangspunkt liegt, unterscheidet sich, charakterisiert durch die von dem Erzieher negierte Selbständigkeit des Zöglings, von dem am Endpunkt, charakterisiert dadurch, daß der Erzieher die Ansprüche des Zöglings auf Selbständigkeit bald ganz anerkennen zu müssen einräumt. In der Mitte läuft beides unkenntlich zusammen. In solchem Falle statuieren wir immer eine mittlere Periode; allein es giebt kein bestimmtes Princip für sie, wenn wir es nicht etwa bei Anordnung der extensiven Seite finden.

Achtundzwanzigste Stunde.

Man kann die drei Perioden parallelisieren mit den beiden Bildungsstufen. In der Kindheit dominiert der extensive Prozeß; was auf der intensiven Seite geschieht, ist nur zufällig und von selbst. In der zweiten Periode soll das historische Bewußtsein, welches vorher rein empirisch war, so weit entwickelt werden, daß man sieht, ob der Zögling eines Spekulativen fähig ist. Die dritte Periode wäre dann nur für diejenigen, welche sich zur höheren Bildungsstufe eignen, noch ein Zustand allgemeiner Erziehung, für die anderen nur technische Vorbereitung auf ihren besonderen Beruf. Dies stimmt auch mit dem vorigen; denn der erste Akt der sich aussprechenden und Anerkennung fordernden Selbständigkeit ist die Wahl einer bestimmten Stellung. Also die erste Stufe propädeutisch, die zweite elementarisch, die dritte

*) Vergl. S. 168.

technisch; nämlich der spekulative Standpunkt wird als ein besonderer angesehen.*)

Nun zum andern Gesichtspunkt, daß nämlich der Mensch für die vier organischen Sphären tüchtig soll ausgebildet werden, da seine Beziehung auf sie am Anfang so gut als Null ist. Denkt man sich diese Organismen als selbstthätig, so müssen sie ein Interesse haben, sich auf die künftigen Generationen fortzupflanzen, und so entsteht eine zwiefache Ansicht der Erziehung. Sie erscheint einmal als Werk der Familie bis zu Ende, denn nur nach vollendeter Selbständigkeit tritt der Mensch aus ihr heraus. Dann aber als Werk jener Organismen bis zu Anfang; denn wenngleich ihr nächstes Interesse ist, zu sehen, daß die Entscheidung über die Bildungsstufe richtig gefaßt werde, so muß doch ihr Interesse bis auf die erste Periode zurückgehen. Offenbar also der Anteil der Familie in der ersten Periode am größten, in der letzten am kleinsten; denn da die Familie als solche weder auf dem spekulativen Standpunkt steht, noch an einen bestimmten technischen Kreis gebunden ist, so hat sie kein Urteil über das Verfahren in der letzten Erziehungsperiode. Ebenso offenbar der Anteil jener Sphären in der letzten Periode am stärksten, in der ersten am schwächsten. Für die mittlere aber fehlt es wieder für sich an einem bestimmenden Princip. Wir können nun aber zusammenfassend sagen, ihr Anfangspunkt wird bestimmt durch den Eintritt in das gemeinsame pädagogische Leben außer der Familie; ihr Ende durch den Bestimmungsakt und den propädeutischen Eintritt in eine bestimmte Lebenssphäre.

Die erste Schwierigkeit gegen diese Anordnung entsteht aus der Differenz der Geschlechter. Die Töchter sollen auf der einen Seite die ganze elementarische Bildung teilen, auf der anderen nicht aus der Familie heraus. Dies mit dem geschichtlich Gegebenen verglichen, hält sich die Praxis auf dem Lande an das erste: sie teilen die ganze Elementarbildung, aber außerhalb der Familie; in den Städten an das letzte: sie bleiben in der Familie, teilen sie aber nicht ganz. Die eigenen Mädchenschulen sind die schlechteste Auskunft, nur Notmittel, wenn keine Privatbildung innerhalb der Familie möglich ist.

Neunundzwanzigste Stunde.

Eine zweite Schwierigkeit ist, daß die höhere Bildungsstufe eigentümliche Elemente hat; jeder Anfang aber ist trivial, es erscheint unschicklich so spät noch irgend etwas anzufangen, und auch als großer Zeitverlust. Dieser Schwierigkeit hat man gesucht auf eine doppelte

*) Erste Stufe soll noch keine Ungleichheit entwickeln, weder Mangel noch Überfluß. Zweite soll vorbereitend sein auf die Berufsverschiedenheit. Gemeinleben als Übergang von persönlicher Autorität, die noch fortwirkt. Dritte ist die des Auseinandergehens. Randbem. Schleierm.

Art auszuweichen. Entweder man setzt einen zwiefachen Cyklus von Elementarbildung, den einen für diejenigen, welche präsumtiv auf der niederen Stufe bleiben, den anderen für die, welche präsumtiv auf die höhere steigen. Oder man setzt nur einen Cyklus, nimmt aber in diesen mit auf alles, was doch eigentlich nur auf der höheren Bildungsstufe brauchbar wird. Beides hat große Unbequemlichkeiten. Das erste gründet sich doch immer auf die Voraussetzung eines angeerbten Unterschiedes, denn woher wollte man sonst nach absolvierter Kindheit schon den Bestimmungsgrund nehmen? Man kann sich bei jedem Fehlgriff nur damit rechtfertigen, daß der Zögling doch diese Ansprüche gehabt habe. Allgemein aber hält es die Fortbildung zurück, wenn man diesen Zustand prolongiert. Das andere hat den Nachteil, daß die Jugend der niederen Bildungsstufen Elemente aufnimmt, die sich aus ihrem Leben immer mehr verlieren, daß sie also ihre Zeit verliert, mit der sie erwerben will. Daher entsteht Abneigung gegen die öffentliche Erziehung und Lust zu zeitiger bloß technischer Abrichtung. In eines von beiden wird man immer fallen, wenn die Elementarbildung nicht vollendet und rein ist, wie denn unsere Organisationen überall die Spur davon tragen. Man muß indes nach Reinigkeit der Elementarbildung streben. Die eigentümlichen Elemente der höheren Bildungsstufen sind doch den anderen homogen, Sprache, Leibesgewandtheit, und werden nach einer vollständigen Elementarbildung leicht zu erlernen sein; und da sie nur als neue Anwendung bekannter Regeln erscheinen, so erscheinen sie auch nicht als absoluter Anfang, und alle Unschicklichkeit fällt weg.

Endlich scheint die obige Deduktion zu fordern, daß in der letzten Periode besondere Institute wären, vom Staat aus, von der Kirche aus ꝛc. Dies könnte aber nur sein, wenn jene absolut getrennt wären; sie sind es aber nur relativ, und würden auch bei größerer äußerer Trennung gerade durch das gemeinschaftliche Interesse an der Erziehung wieder vereinigt werden, eben weil diese an einem und demselben Prozeß und nur unter der Form eines gemeinsamen Lebens, was nur als Einheit erscheinen kann, gefördert werden kann.

Wir werden also handeln erstlich von der Erziehung der Kinder in der Familie; zweitens von der Elementarbildung als vollständig und rein in Beziehung auf die vier Sphären; und endlich von der höheren und technischen Bildung.

Dreißigste Stunde.

Erste Periode. Erziehung des Kindes rein innerhalb der Familie. Zu begrenzen nicht durch ein bestimmtes Alter, sondern durch den Anfang eines eigentlichen mannigfaltigen Unterrichtes. Dieser deutet auf das gemeinsame Leben (Schule) hin, weil er ohne

bestimmte Ordnung nicht stattfinden kann; teils ist er eben deshalb in der Familie nicht zu prästieren. — Hieraus folgt schon ein Hauptmerkmal dieser Periode, daß nämlich Zusammenleben und Erziehen nicht so streng zu sondern sind als später. Man kann wenig thun als mitleben und lebenhelfen; aber alles ist auch Erziehung desto mehr, je mehr es auf alles Folgende einwirkt.

Innerhalb der Periode selbst finden wir einen merkwürdigen Punkt, der sie in zwei Teile teilt, nämlich die Aneignung der Sprache. Man kann ihn zwar nicht fixieren, denn die Kinder reden schon lange, und vieles ist ihnen doch noch bloßer Schall, also keine sicher bestehende Mitteilung durch die Sprache; und auf der anderen Seite vernehmen sie weit eher als sie reden, und noch eher giebt es eine pantomimische Verständigung. Das Wesentliche aber ist, daß mit der Sprache der Begriff eintritt. Daran hat das Pantomimische keinen Teil. Dieses ist bloß für das Gefühl und die fließende Wahrnehmung. Das Streben nach Begriffen lockt die artikulierten Töne hervor; von hier an ist erst eine Einwirkung auf die Reflexion und durch die Reflexion möglich, weil hier erst gedacht wird. Also

Erster Abschnitt. Erziehung des sprachlosen Kindes.

Die relative Bewußtlosigkeit, die in der Begrifflosigkeit liegt, ist zugleich die strengste Abhängigkeit des Daseins. Mit dem Verstande haben wir noch gar nichts zu thun; der Sinn ist das einzige Psychische. Für dessen Entwicklung ist aber wenig Besonderes zu thun, und darum tritt die physische Seite vorzüglich heraus, weil hier das Bedürfnis so bestimmt ist. Das Leben ist als ein Einzelnes hingestellt, aber ohne alle Selbständigkeit. Der erste Grad der Selbständigkeit ist, wenn das Kind in Bezug auf den Assimilationsprozeß anderen Menschen gleichgestellt ist; dies fällt in der Regel mit dem Anfang des Sprechenlernens zusammen.

Physische Seite der Erziehung. Was erstlich das Leben überhaupt betrifft, so ist der unmittelbare Unterschied von dem Zustand vor der Geburt dieser, daß 1. der Ernährungsprozeß ein willkürlicher wird; 2. die sich immer gleiche Temperatur des Uterus nicht unmittelbar gegeben ist. — ad 1. ist, wenn alles den natürlichen Gang geht, wenig zu sagen. Die Frage, wie zeitig man das Kind neben der Muttermilch an andere Nahrungsmittel gewöhnen muß, und an was für welche, ist rein medizinisch. Kann aber die Mutter nicht säugen, so entsteht das Dilemma zwischen Amme und Fütterung. — Gegen die Ammen der Schade, den die heftigen Gemütsbewegungen bringen, die Besorgnis, daß von der gemeinen Natur übergehe. Diese wird dadurch, daß dieser ganze Prozeß rein animalisch sei, daß doch

nicht alle Kinder das Temperament der Mutter bekommen, nicht aufgehoben. Etwas von der Analogie zwischen Eltern und Kindern liegt gewiß auch darin, und es bleibt frevelhaft aufs Geratewohl eine Gemeinschaft des Daseins mit einer fremden Person zu stiften. Vornehmlich aber die Teilung der Liebe, welche daraus entsteht. — Gegen die Fütterung die Unnatürlichkeit. Allein wenn die Mutter nicht säugen kann, so ist ja durch die Natur selbst ausgesprochen, daß hier eine Ausnahme von der Regel stattfinden soll. Ferner die große Behutsamkeit, welche nötig ist. Allein diese läßt sich doch auf wenige einfache Regeln zurückbringen; und wenn die Mutter dem Kinde nur so viel Zeit widmet, als sie beim Stillen thun würde, so kann keine Gefahr entstehen. Mein Resultat ist, daß eine Amme nur zulässig ist, wenn der Arzt es ausdrücklich befiehlt. — ad 2. Fängt schon hier der Gegensatz zwischen harter und weicher Erziehung an. Allein wenn man nur nicht aus Schlendrian oder Neuerungssucht etwas schlechthin Grundloses thut, so wird in diesem Zeitraum die Abweichung nach der einen oder anderen Seite wenig schaden. Denn das Kind macht sich in einem weit höheren Grade, als wir, seine Atmosphäre selbst, und in dieser, die sich weit weniger ändert, lebt es. Der Schade fängt erst an, wo von einer Freiheit des Kindes die Rede sein kann.

Einunddreißigste Stunde.

Nun also der Gegensatz von Spontaneität und Receptivität. Zuerst Spontaneität. Am Anfang noch kein Gegensatz von willkürlich und unwillkürlich in den Thätigkeiten, alles nur Wirkung eines momentanen Reizes; allmählich entwickelt sich der Gegensatz, am Ende des Abschnittes schon mit demselben ein bestimmter Wille im weiteren Sinn und ein Cyklus von eigenen Neigungen und Abneigungen. Zuerst mit Rücksicht auf den Anfang des Abschnittes. Man kann die Entwicklung des Systems der willkürlichen Bewegungen beschleunigen und vervollkommen oder auch aus Vorsicht zurückhalten. Symbol der behütenden Maxime das völlig eingeschnürte Wickelkind. Symbol des anderen Extrems die Kinder mit Beulen und Löchern im Kopf. Das erste ist ein offenbarer Rückschritt, das letzte zeigt an, daß das Leben nur ein Zufall ist. Man muß der Freiheit den möglichsten Spielraum lassen, aber unter solchen Umständen, daß ein wesentlicher Schade immer nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann. Dies um sein eigenes Gewissen zu beruhigen. Denn wieviel ohne wirklichen Schaden im ganzen gewagt werden kann, das sieht man an den Volkskindern. Beschleunigung und Behütung auf eine widernatürliche Weise gepaart, wie in den Laufbänken, ist auch kein Gewinn; es entsteht keine Sicherheit, keine wahre Tüchtigkeit daraus.

Dahin auch die Fallhüte; man lege sie lieber als Teppich auf die Erde. Zum Beschleunigen kann man nur wirken auf die trägeren Naturen durch vorgehaltene naturgemäße Reize, und muß dabei die sich schon entwickelnde Temperamentsdifferenz gewähren lassen; z. E. Kinder, welche lange kriechen, und welche gar nicht kriechen wollen. Überall auch darauf Rücksicht zu nehmen, daß das Kind sich in jedem Augenblick wohlbefinde; am freien Wohlbefinden muß die Entwicklung fortgehen. — Mit Rücksicht mehr auf das Ende des Abschnittes und darüber hinaus zuerst vorläufig die Betrachtung, daß man sich häufig zu große ängstigende Vorstellungen macht, wozu alles schon der Grund gelegt werden kann in dieser Periode. Allerdings entwickeln sich schon alle in der Konstitution angelegte Neigungen, aber man kann dem Fehlerhaften darin nicht eher entgegen wirken, als wenn man sichere Wahrnehmungen hat und sichere Motive: beides ist aber in dieser Periode sehr beschränkt. Es ist auch offenbar, daß da das Bewußtsein dieser ganzen Zeit völlig verloren geht, nichts in derselben schon zu begründen oder zu bestreiten ist, was immer als ein Bewußtes in dem Menschen sein soll oder nicht; wogegen allerdings der Grund zu allem, was unbewußt sein und bleiben darf, gelegt werden kann. Beispiele: Natürlicher Anstand und Anmut in den Bewegungen, Reinlichkeit. Mangel des ersten deutet immer auf etwas Krankhaftes; aber wenn man auf der einen Seite diesem abzuhelfen sucht, muß man doch auch der schlechten Gewöhnung abhelfen, weil diese wieder ihre Ursachen vermehrt. Es kann nur geschehen teils durch unmittelbare Einwirkung, indem man den Zustand selbst gleich ändert und nie dauern läßt, teils durch den Nachahmungstrieb, der ein völlig unbewußtes und schon hier eintretendes Motiv ist. Beides allein kann auch auf die Reinlichkeit wirken. Übrigens ist Mangel an Liebe zu dieser eine Stumpfheit des Tastsinnes und des Geruches; übertriebene Liebe zu ihr eine krankhafte Schärfe dieser Sinne, die auf Nervenschwäche beruht. Aus dieser Liebe kann ein Pedantismus entstehen, den man nicht darf einwurzeln lassen.

Zweiunddreißigste Stunde.

Gegen das Ende dieses Abschnittes ist die Spontaneität soweit entwickelt, daß sie sich bestimmt und nach vielen Seiten als Zuneigung und Abneigung zeigt. Wir können diese teilen in die, welche sich auf Liebe, und die, welche sich auf Lust bezieht. 1. Liebe. Der Grund und die erste Offenbarung aller Liebe ist die zur Mutter; sie ruht auf einer Gemeinschaft des Daseins, in welcher Selbstliebe und Liebe zur Mutter ungeschieden ist, und erst am Ende dieser Periode trennt sich beides bestimmter. An dieser Liebe nehmen nun alle teil, welche teilnehmen an der Sorge für das Kind. Dies ist

der natürliche Gang. Auf der anderen Seite entwickeln sich auch Abneigungen, fortwährende gegen einzelne Personen, momentane gegen alle, selbst die Mutter nicht ausgeschlossen. Die permanenten Abneigungen lassen sich schwerlich beim Kinde als Rache konstruieren; die Kinder haben dazu zu wenig Gedächtnis; sie können rein physisch sein, wie wir sie in uns als etwas Physisches fühlen und nur moralisch zügeln. Besser wenn ein Kind in solche Berührungen nicht kommt; aber man muß nichts aus dem gewöhnlichen Gange des Lebens Herausgehendes thun, um sie davon zu befreien; es ist als Schicksal anzusehen. Ebensowenig aber einen unnötigen Zwang anthun. Die momentanen Abneigungen sind nicht immer die Schuld derer, die sie erregen. Das Kind hat bald Wünsche, die nicht befriedigt werden können, und sieht das Nichthelfen als Opposition an. Das schlechteste Mittel, erst in dem zweiten Abschnitt recht anwendbar, ist das Räsonnieren mit dem Kinde; nicht viel besser ist, etwas anderes an die Stelle setzen: es gelingt nur bei sehr sanguinischen Kindern. Das wahre Mittel ist, daß ihm nie die Opposition allein erscheinen muß, sondern in ihr selbst muß sich das allgemeine Verhältnis der Hilfeleistung aussprechen, d. h. man muß mit Liebe abschlagen. Nur sehr cholerische Kinder werden einer solchen Behandlung widerstehen; bei diesen aber muß man, weil sie so excellent sind, gerade bei allem, was sich auf das Wollen bezieht, weniger daraus machen. 2. Lust. Hier im rein physischen Sinne, weder unter die Liebe zu subsumieren, noch auf die bloße Thätigkeit zu beziehen. Es ist dem Menschen eigentümlich, daß die Lust bei ihm nicht bloß das gestillte Bedürfnis ist, ausgenommen wenn man das auf intellektuellem Wege erzeugte Streben nach Lust auch Bedürfnis nennen will. Das Kind aber fängt an mit der Analogie des Animalischen, und jenes entwickelt sich erst allmählich. Es sollte in diesem Abschnitt noch keine physische Lust haben als die Stillung des Bedürfnisses. Widernatürlich entstanden muß es sein, wenn ein Kind ohne Bedürfnis alles essen will, was es sieht, und wenn es schon bestimmte Geschmackslüsternheit hat.

Dreiunddreißigste Stunde.

Da beim Tiere alles Instinkt ist, der Mensch sich aber überall über den Instinkt erheben soll, so kann man dieses, daß die Eßbegierde sich vom Bedürfnis trennt, doch nur als ein zeitiges Herausarbeiten aus dem Instinkt ansehen. Die Erfahrung lehrt aber, daß in eßlüsternen Kindern sich auch der Geschlechtstrieb widernatürlich früh entwickelt. Jenes Erheben über den Instinkt soll auch bei dem Höheren anfangen und sich nur allmählich und später über das Niedere verbreiten. Die Entwicklung der Geschmackssensationen, welche bestimmt erst mit dem Kauen anfängt, wird allein eine solche Lüsternheit nicht bewirken,

auch nicht das Essensehen der Erwachsenen. Sie entsteht widernatürlich erstlich dadurch, daß sie viel vom Wohlgeschmack reden hören; wo man um des Genusses willen ißt und trinkt, da gehören die Kinder nicht hin. Zweitens dadurch, daß man sie durch Essen beschwichtigt. Dies fängt schon an der Mutterbrust an, wo es freilich oft verzeihlicher Irrtum ist; es wird aber je länger desto verderblicher. Es ist Hauptsünde gegen die allgemeine Maxime, die die Basis alles Humanisierens ist, daß man nichts gegen seinen Zweck gebrauchen darf. Drittens, daß wenn man sie zu einer Thätigkeit aufregen will, man sie durch Essen und namentlich wohlschmeckendes lockt. Man locke sie durch etwas, was auch auf ihrem Entwicklungsgange liegt, durch Gegenstände für das Auge und dergleichen. Man handelt sonst gegen eine zweite ebenso allgemeine Maxime, daß man nichts hervorbringen soll, was man wieder zerstören muß. Denn man erzeugt eine Bereitwilligkeit für Sinnenlust etwas zu thun in ihnen. — Außer der Eßlust giebt es in Kindern nur die Augenlust. Diese ist aber intellektueller Natur und hängt ganz an der Receptivität. — Also

Zweitens Receptivität. Anfangs ganz chaotisch. Kein Sinn bestimmt vom anderen gesondert; in keinem die objektive und subjektive Seite. Am Ende des Abschnittes alle mehr oder weniger entwickelt. Diese Entwicklung geht freilich von selbst vor sich. Aber die Mängel im Gebrauch der Sinne, die sich später zeigen, bringen doch auf die Vermutung, daß die Erziehung auch hier etwas thun könne. Daher sehr verschiedene Ansichten hierüber. Wir beschränken uns auf die beiden Hauptsinne.

Erstlich. Was kann man? a) Dadurch daß man dem Verlangen der Kinder nach Wahrnehmung entgegenkommt und ihnen einen Reichtum davon bereitet. Kleinstädtische Kinder sind soweit zurück hinter großstädtischen und Landkindern, weil sie verhältnismäßig am meisten in der Stube gehalten werden. Man setze sie in Lagen, wo entferntere Gegenstände auf die Sinne wirken können; man fixiere ihnen die vorübergehenden. b) Der Sinn des Gesichts ist besonders der Sinn des Wissens. Man zeige ihnen Veränderungen desselben Gegenstandes, damit sie das Zufällige vom Wesentlichen unterscheiden lernen. Man zeige ihnen Ähnliches und Verschiedenes, um den Prozeß des Allgemeinen und Besonderen in der sinnlichen Anschauung einzuleiten. c) Der Sinn des Gehörs ist der Sinn des Gefühls. Er fängt später an sich zu entwickeln, entwickelt sich aber dann sehr schnell (wie viel gehört dazu, daß ein Mensch an der Stimme erkannt, daß die Verschiedenheit der Accentuation bemerkt werde), weil sich die ganze Sehnsucht nach eigentümlicher menschlicher Mitteilung auf diesen Sinn gründet. Wie es aber der Sinn der Liebe ist, so ist es auch

der Sinn der Furcht. Schreck entsteht durchs Gehör; Schreckhaftigkeit macht feigherzig. Die ersten Spuren davon schon in diesem Alter. Man sorge, daß das Kind nie die Menschenstimme fürchte, so wird es auch nichts anderes fürchten. — Durch das Gehör bildet sich ferner der Takt, das allgemeine Medium der Ordnung und des Maßes. Unbewußt muß er jetzt schon wirken; man muß ihn bei allen Gehörübungen hervorheben.

Zweitens. Was kann man nicht? Die Sinne sind von ihrer mathematischen Seite Gemeingut, nur von ihrer künstlerischen sind sie Talente. .Diese hängt aber lediglich an der inneren Produktivität des Sinnes. Wenn ein Mensch nicht zu Augenmaß und Gehör kommt, das Organ müßte denn offenbar krank sein, so ist das Fehler der Erziehung. Aber daß es innerlich in einem bilde und singe, dazu kann man nichts thun, und erfährt es auch zu spät, als daß man schon in diesem Zeitabschnitt etwas dabei thun könnte. Alle Wirkung auf Gesicht und Gehör von außen wird diese innere Produktivität nicht hervorbringen. Von selbst aber setzen sich die Verhältnisse schon in diesem Abschnitt fest; und wenn man auf die Talente wirken kann, so findet man eine gewisse Relation derselben schon bestehend.

Vierunddreißigste Stunde.

In dem Gegensatz nun von Spontaneität und Receptivität entwickelt sich das Leben des Kindes als einzelnes und gerät in Streit mit anderen, indem es seinen Willen durchzusetzen und seine Selbständigkeit zu erhalten sucht. Der Unterschied, der sich in dieser Hinsicht schon in diesem Abschnitt entwickelt, ist der, daß von der Geburt an es schon Unangenehmes zu entfernen und sein Verlangen zu stillen sucht; wenn es aber nicht geht, so macht es keinen Unterschied, ob dies von einem fremden Willen herrührt oder nicht. Sobald aber zu seinem eigenen Triebe das Bewußtsein hinzukommt und es seinen Willen hat, unterscheidet es auch den fremden Willen. Die vorläufige Frage ist, ob man diese Opposition jetzt anders behandeln soll, oder ob man die allgemeinen Maximen jetzt schon kann geltend machen. Daß in der Folge das Kind mittelst der Sprache kann überredet oder überzeugt werden, ist kein Grund. Denn das Überreden ist nur ein Mittel mehr zum Ablenken; das Überzeugen aber hebt die Opposition auf. Kinder sollen allmählich die Eltern verstehen lernen, dahin gehört das Überzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den anderen nicht vermischen. Am besten also, man läßt das Überzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach ganz getrennt, und versucht nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll. Ebensowenig ist ein Grund, daß in der Folge die Kinder lernen der

Eltern Willen nicht bloß als einen einzelnen ihnen gegenübertretenden, sondern als einen allgemeinen ansehen. Denn wo sie sich unter diesen deshalb fügen, hört die Opposition auf; wo sie sich nicht darunter fügen, kann in der Behandlung kein wesentlicher Unterschied entstehen. Also müssen schon hier die allgemeinen Maximen gelten. Hauptsatz: Es ist gut, daß so wenig als möglich Opposition entstehe; wenn sie aber entsteht, muß der ausgesprochene Wille der Eltern allemal durchgehen. Hieraus entwickeln sich zwei Bestrebungen, die Opposition abzulenken, und den Willen des Kindes zu brechen. Alle Verschiedenheit der Erziehung in dieser Hinsicht ist nur ein verschiedenes Verhältnis beider; absolute Nachgiebigkeit, wo man nicht abgelenkt hat, sich selbst die Schuld beimessen und dem Kinde den Willen lassen; absolute Härte, jede mögliche Opposition zum Ausbruch zu bringen, damit der Wille gebrochen werde, — sind strafbar und streng genommen undenkbar. Die Verschiedenheit innerhalb dieser Grenzen hängt vom Charakter ab und hat wieder Einfluß auf den Charakter der Kinder. Im ganzen ist das Ablenken mehr Sache der Mutter, das Brechen mehr Sache des Vaters. Alles kommt an auf richtige Unterscheidung der Gebiete, wo man den Willen als Befehl ausspricht, und wo als Frage und Vorschlag. Befehlen muß man alles, wovon man fühlt, daß das Beste des Kindes und die Ordnung der Familie es erfordert: streitiges Gebiet ist Vergnügen und Bequemlichkeit der Eltern. Befehlen soll man gar nicht, was nur als Vergnügen und Bequemlichkeit des Kindes erscheint. Was man einmal nur als Vorschlag vorgetragen hat, soll man nicht in Befehl verwandeln; was man einmal befohlen hat, darf man nicht fahren lassen. Hier richtet sich nun das Verfahren nach den Mitteln, welche das Kind einschlägt. In diesem Abschnitt hat das Kind noch keine anderen Mittel als Schreien und Schmeicheln. In der höchsten Ausartung ist jenes Trotz, wenn das Kind anderen Unlust machen und dadurch siegen will; dieses ist List. Beides ist nur sekundär. Ursprünglich geht das Kind von der Analogie aus, daß es durch Schreien und durch Freundlichkeit erlangt, was es wünscht. Diese Erfahrung muß es notwendig machen. Das Bewußtsein der ersten Zustände, wo Schreien und Lächeln in ihm nur mechanisch war und von anderen als Zeichen gedeutet wurde, geht bald verloren. Man hüte also nur, daß es keine Erfahrung mache, daß Schreien Mittel ist. Ganz nicht zu vermeiden wegen Schwächlichkeit und Unwohlbefinden. Die Kunst ist, während solcher Zeiten die Oppositionen zu vermeiden, aber ohne daß das Kind es bemerke. Der zweite Grad ist nun, daß man es wenigstens davor hüte, daß es nicht die Erfahrung mache, sein Schreien errege Unlust und man sei ihm zu Willen, um dieser aus dem Wege zu gehen. Daher möglichste Gleichgültigkeit gegen das Schreien und Entfernung des

Schreienden. Ebenso mit dem Schmeicheln.*) Man lasse es nicht merken, daß es Mittel überhaupt ist, gebe oft, ehe es bittet, schlage ab, wenn es gebeten hat; vor allen Dingen aber nicht, daß man an der Kunst seines Schmeichelns Freude hat und sie sich verdienen will. Daher was man der ersten Bitte abgeschlagen hat, nicht der Fortsetzung gewähren; die Schmeicheleien bisweilen ohne bestimmten Grund von sich weisen.

Fünfunddreißigste Stunde.

Zweiter Abschnitt der ersten Periode.

Am Ende dieser Periode geht der Knabe in das Schulleben, das Mädchen analog in das Leben des Hauswesens über. Hier ist Ordnung nach dem Gesetz, so daß jede Übertretung ihm selbst als Unrecht auffallen soll und straffällig ist. Dies ist aber unmöglich, wenn er Ordnung überhaupt erst lernen soll. Daher ist eine allgemeine Hauptaufgabe dieses Abschnittes, daß allmählich das ganze Leben in Ordnung gebracht werden soll. Eine hiegegen streitende Ansicht ist, daß das Kind keine Ordnung mit auf die Welt bringt, und daß man ihm diese als einen Zwang so lange ersparen muß als möglich. Hiebei waltet aber die Täuschung ob, als ob das Kind jemals ein rein vereinzeltes Naturwesen sei; es ist Glied der Familie, und in dem Maß, als es sich gegen die Ordnung sträubt, bringt es Unordnung und unnatürlichen Zwang in diese. Weil aber der Punkt, wo Ordnung eintreten soll, nicht gegeben ist, so entstehen weichere und härtere Behandlungsart; diese hat die Maxime: Man soll von Anfang an überall Versuche auf Ordnung machen und sie fortsetzen, sobald sie irgend gelingen; jene: Man soll warten, bis die Natur selbst die Ordnung einleitet. Im vorigen Abschnitt war noch keine Ordnung möglich, weil diese auf einem Wechsel geschiedener Zustände beruht, und also nicht sein kann, wo alles noch chaotisch ist. Sie kann sich daher auch nur allmählich entwickeln, je nachdem die Zustände sich scheiden. Ordnung in Schlaf und Wachen; nicht ratsam, zu warten, bis das Kind am Tage nicht mehr schläft, ohnerachtet noch Verwirrung wieder eintritt, wenn dieses aufhört. Ordnung im Essen und Trinken; kann beginnen, wenn das Kind kauen und also mit den Erwachsenen essen kann. Die intellektuellen Prozesse sind noch nicht geschieden genug (s. unten), um Ordnung zu haben. Ordnung im Waschen, An- und Auskleiden. Die Ordnung ist auch deshalb notwendig, damit die Kinder die Dienste, die ihnen geleistet werden, für ein Familiengeschäft halten und nicht das Gefühl bekommen, als ob andere von ihnen ab-

*) Vor allen Dingen darf man nicht Schmeicheleien von ihnen erbitten. Randbemerk. Schleierm.

hängig wären. — Im Schulleben muß das Kind mit einer gewissen Selbständigkeit dastehen. Daher zweite Aufgabe: Es lerne immer mehr sich selbst zur gesellschaftlichen Erscheinung bringen. Bei vielen Kindern ist der Trieb stark genug, dasjenige selbst thun zu wollen, was sich auf ihren Leib bezieht. (Gewiß aber nicht da, wo sie das Gefühl haben, indem sie sich bedienen lassen, zu herrschen.) Dann trete man ihm ja nicht in den Weg, wenn er sich entwickelt. Aber dann muß man auch auf möglichste Simplicität denken im Anzug und in den Instrumenten, welche die Kinder handhaben sollen. Wo er nicht stark ist, muß man andere zu Hilfe nehmen; sie müssen Sachen nur besitzen, indem sie mit ihnen umzugehen wissen, wodurch Geschicklichkeiten geübt werden, die man sie hernach desto leichter anweisen kann auch auf sich selbst anzuwenden; sie müssen zu den Thätigkeiten, die sie lieben, nur gelassen werden in der bestimmten äußeren und von ihnen selbst hervorgebrachten Form. Erreicht wird dies gewiß immer, wenn man es nicht vernachlässigt. — Mit dem Anfang der folgenden Periode geht eine zwiefache Form des Lebens an. Schulleben ist Arbeitsleben oder Übungsleben, Leben zu Hause ist Spielleben. Dieser Gegensatz tritt aber dann erst ein, und ist die wahre Evolution, welche den Abschnitt bildet. Übung und Spiel sind einander entgegengesetzt, hauptsächlich als hervorbringend und darstellend,*) nebenbei aber auch als gebietbar und schlechthin frei, und als auf die Differenz der Zeitdimensionen sich beziehend und als Ausdruck der absoluten Gegenwart. Dieser Gegensatz findet jetzt noch nicht statt, eben weil sich dem Kinde die Zeitdimensionen erst allmählich entwickeln. Es wäre umsonst, dem Kinde etwas als reine Übung hingeben zu wollen, es wird ihm doch unter der Hand Spiel. Also der Erzieher muß sich nicht befremden lassen, wenn alles, was er als Übung denkt, dem Kinde Spiel wird; aber er muß eben deshalb suchen jedes Spiel zur Übung zu machen.

Sechsunddreißigste Stunde.

Man muß sich daher auch kein bestimmtes Ziel vorsetzen, was man jedesmal erreichen soll, wie dieses zur Zeit der eigentlichen Übungen, im großen bewußt, im kleinen unbewußt, notwendig ist. Eine allgemeine Frage ist noch die: Soll nun das ganze Leben des Kindes in diesem Mittelding von Spiel und Übung aufgehen? soll es keinen Mittelzustand geben zwischen Schlaf und einer nach außen sich manifestierenden Thätigkeit? Dem Müßiggang und der Faulheit muß freilich entgegengearbeitet werden, sobald sie sich nur zeigen; allein das Kind bedarf eines solchen Mitteldings in zwiefacher Hin-

*) Vergl. Vorles. 1820/21: Kunstfertigkeiten.

sicht. Erstlich, da Schlaf und Wachen nur allmählich auseinander geht und jetzt erst in Ordnung kommt, und die Seele sich später entwickelt als der Leib, so ordnet sich auch jener Gegensatz später in Bezug auf die Seele; die intellektuellen Kräfte können nicht so lange ununterbrochen thätig sein als die animalischen, und es muß also einen Schlaf der Seele geben außer dem Schlafe des Leibes. Dieser Zustand nimmt ab, gehört aber doch noch in die erste Hälfte dieses Abschnittes, ins zweite und dritte Jahr hinein. So lange dieser noch nötig ist, giebt es auch keinen eigentlichen Müßiggang und kein Verfahren gegen diesen. Wenn sich dieser Zustand länger als physisch notwendig ist fortsetzt, so geht er dann in den eigentlichen Müßiggang über und ist psychische Krankheit. Diese zeigt sich in den weniger gehaltvollen Individuen; sie ist ihr Naturfehler, und daher nie ganz auszurotten, sondern nur durch vermehrte Reize dem Übermaß derselben zu begegnen. Zweitens. Jeder erwachsene Mensch hat spekulative Zustände, wenn nicht objektive doch subjektive; und gerade das Edelste entwickelt sich durch diese, sowie auch der höchste Lebensgenuß in ihnen liegt. Wann fangen diese an? Wir sind ebensosehr geneigt, sie dem früheren Alter abzusprechen, wie wir sie den niedrigsten Volksklassen absprechen. Sie fangen aber gewiß schon so zeitig im Leben an, als man sieht, daß das Kind etwas in sich selbst verarbeitet. Dies zeigt sich aber schon beim Erlernen der Sprache, wenn man bedenkt, wie sie sich die Formen und den abstrakten Teil derselben, die Partikeln, aneignen. Gleichzeitig auch, wie sie richtig die Menschen und ihr Verhältnis zu denselben fixieren. Die äußeren Einwirkungen sind zu tulmultuarisch, zu stark, als daß während derselben eine gehörige innere Reaktion stattfinden kann; diese erfolgt hernach aber durch eine innere gleichsam wiederkäuende Thätigkeit. In dieselbe Form gehören auch die ersten kombinatorischen Spiele der Phantasie, aus denen sich alles Poetische entwickelt. Hiezu also muß das Kind Zeit haben. Es fragt sich: Läßt sich dieser Ruhe ein Maß bestimmen, und läßt sie sich vom Müßiggang unterscheiden? Beide Fragen fallen zusammen. Denn hält man nur den Müßiggang ab, so giebt es kein Zuviel; das Zuviel ist nur das, was Müßiggang wird. Der Unterschied liegt aber in der Physiognomie. Die innere Thätigkeit geht zur rechten Zeit von selbst in eine äußere über; denn die krankhafte Phantasie entwickelt sich erst später. Ein geistig gesundes Kind hat Bedürfnis nach dem Reiz der Außenwelt, und wenn es nichts mehr zu verarbeiten hat, geht es von selbst demselben nach. Der Müßiggang geht durch Stumpfheit in einen Schlaf über, der kein physisches Bedürfnis ist, und trägt die Schlaffheit, die diesen ankündigt, von Anfang an in sich. Soviel im allgemeinen.

Bei der Behandlung des Einzelnen können wir weniger dem

Gegensatz von Spontaneität und Receptivität nachgehen, denn im Spiel ist beides am innigsten durchdrungen. Besser den wesentlichen Elementen der Bildung, die alle durch die Einwirkung der Familie in dieser Zeit müssen entwickelt werden. Denn sind am Ende dieser Periode auch nicht die Keime der Frömmigkeit, Geselligkeit, Bürgerlichkeit entwickelt, so ist wenig zu hoffen. Wir haben also, vorausgesetzt daß nicht jedes Element durch ein eigenes System pädagogischer Thätigkeit entwickelt wird, zu fragen, wie weit wir es in jedem bringen können; und dann wird sich auch zeigen, durch welche Mittel und in welcher Form.

Siebenunddreißigste Stunde.

Zuerst also Förderung des Wissens. Die allgemeineren Principien, daß die Erziehung Nationalsache sei, und daß alle höhere und besondere Bildung sich nur aus der allgemeinen emporheben dürfe, verbieten in diese Periode schon etwas zu bringen, was nicht in den Cyklus der National-Elementarbildung gehört, also nichts, was auf eine höhere oder specielle abzweckt. Dies ist ein tyrannisches Vorgreifen der Natur. Ja auch, wo sich ein specifisches Talent schon zeigt, wie dies bei der Musik öfter der Fall sein kann, muß man es nur im übereinstimmenden Fortgang mit allem anderen excolieren. Also überall nur anknüpfen an das, was sich von selbst anfängt zu entwickeln. Die nähere Bestimmung, wie weit, giebt der Gegensatz zwischen der einsamen Behandlung in dieser und der gemeinsamen in der folgenden Periode. Alle ersten Elemente entwickeln sich so durch rein dialogische Behandlung, wie sich das ganze geistige Dasein durch das Gespräch zwischen Mutter und Kind entwickelt; so weit nun diese einsame Behandlung notwendig erscheint, müssen die Sachen hier getrieben werden; wo sie langweilig werden, weil die Gegenstände nicht genug ausfüllen, wozu eben das Gesellige das Supplement giebt: da muß man sie in die folgende Periode verschieben. Daher gehört in die folgende Periode alles, wozu der Wetteifer behilflich ist, d. h. was durch thätige Aufmerksamkeit kann erzwungen werden. — Nähere Anwendung.

Sprache. Keine Duplicität, wenn es auch besser scheint, fremde Sprachen ex usu zu lernen. Schon aus dem obigen Princip, auch der Unnatur und des Erfolgs wegen. Eine wird zurückstehen; und da das Verfahren von der Vorliebe für eine fremde Sprache ausgeht, so steht die Muttersprache zurück; fremder Accent, Mangel an Geläufigkeit, vielleicht gar nicht ursprüngliches Denken darin; letzteres Nationalverrat. Das ganze Wissen des Kindes muß dadurch oberflächlich werden, weil es kein festes System von Begriffen bekommt. Die Muttersprache wird von selbst angeeignet; die Kinder lernen weit mehr von selbst, als sie gelehrt werden könnten, weil dazu schon

ein voller Besitz der Sprache gehören würde. Daher allgemein: Aller eigentliche Unterricht über das Innere der Sprache gehört in die folgende Periode. Wo man nachhelfen muß oder vielmehr behüten, das ist richtige Aussprache, richtige Wortfügung, Gebrauch aus dem edleren Kreise mit Ausschluß des Gemeinen. Unrichtigkeit der Aussprache findet sich von selbst, weil die Töne sich nur allmählich bestimmt sondern. (Siehe Schwarz.*) Man muß also nur sehen, daß dies nicht zu lange dauere. Tändeln und sich zur falschen Aussprache herablassen ist nur so lange unschädlich, als sie die schlechte nicht von der guten zu unterscheiden wissen. Durch Probieren richtet man zwar wenig aus, aber man macht sie doch aufmerksam. — Falsche Grammatik wird teils angewöhnt, teils selbst erfunden. Die letzte bessern die Kinder leicht, wenn man sie nur nicht hingehen läßt; der angewöhnten muß man durch gutes Beispiel vorbeugen und durch beständig wiederholtes Korrigieren abhelfen. — Das Gemeine ist nicht ganz zu vermeiden wegen der Dienstboten. Es hat natürlich Reiz für die Kinder, weil es unmittelbar Empfindung ausdrückt, die sie sonst nur unartikuliert auszudrücken wissen. Man muß es ihnen nur geradezu verbieten; nicht deswegen, weil es von den Dienstboten kommt, weil sie Achtung vor diesen als Erwachsenen behalten müssen.

Achtunddreißigste Stunde.

Sprachreichtum müssen die Kinder erhalten durch häufiges Sprechen mit ihnen. Für Vermehrung des Wissens überhaupt durch die Sprache und sonst finden zwei entgegengesetzte Maximen statt, ihnen möglichst viel Stoff zuzuführen, und sie vor allem Unverstandenen zu bewahren. Die erstere, weil sie so am sichersten in einem beständigen Reiz bleiben, das Empfangene zu verarbeiten; die letztere, weil das Aufnehmen von Unverstandenem, was man nicht dafür hält, zur Dumpfheit und Stumpfsinnigkeit führt. Unverstandenes aber müssen sie durchgehen, weil alles Wissen vom Nichtwissen anhebt, auch wir alle immer noch im Berichtigen unserer Begriffe sind und Kinder noch nichts völlig verstehen können. Nur muß jedes so gestellt werden, daß sie es immer besser verstehen lernen.

Die Methode beruht darauf, daß man die entgegengesetzten Gestalten des Wissens, das empirische und das spekulative, im Auge behält. Von beiden haben sie freilich nur die Form, nämlich das freie Kombinieren und das Gebundensein durch die Gegenstände. Empirisches Wissen befördert teils durch die Sprache in Erzählung, teils durch unmittelbare Darlegung vor die Sinne, teils durch Kombination beider; und auf der anderen Seite teils durch allmähliches Erweitern

*) Erziehungslehre. 2. 168 f. 224.

ihrer unmittelbaren Sinneswelt, wohin auch die Schärfung der Sinne gehört, teils indem man dem sich bald regenden Triebe nachgiebt, auch von der fremden und fernen Welt zu wissen. Viele sind gegen Erzählungen von fremden Gegenständen, weil sie sich nur unzulängliche und falsche Vorstellungen machen; allein man muß nur dahin sehen, daß es ihnen an Gelegenheit, sie durch andere Notizen zu berichtigen, nicht fehle. Ebenso sind einige gegen Bilder von fremden Gegenständen. Allein teils kann man sie durch Bilder von bekannten Dingen unterstützen, teils giebt es eine Ahndung, welche das Fehlende hinzufügt und die Dimensionen richtig vorstellt. Das Vollkommenste ist freilich Kombination von Bild und Erzählung in einem fortschreitenden, zugleich durch Wiederholung das Gedächtnis übenden Cyklus; allein auch jene einseitigen Übungen sind von großem Nutzen. Vorbereitend gehört auch hieher die erste Kenntnis von Gestalt, Zahl und Maß; nur so weit als man ohne strenge Übung kommt, ausgehend von der Namenerklärung der dahin gehörigen Wörter und einem einfachen sinnlichen Schematismus der Zahl, wobei sie eigentlich als Gestalt gemerkt wird. Mit einem hinreichenden Apparat kann man ziemlich weit in diesen vorbereitenden Kenntnissen kommen und vielerlei Lehren anbringen ohne irgend Anspruch auf eine wissenschaftliche Form zu machen.

Neununddreißigste Stunde.

Ob schon in dieser Periode Kinder sollen lesen und schreiben lernen, muß eigentlich im Zusammenhange mit der öffentlichen Unterweisung der folgenden Periode beantwortet werden. Setzt diese bei ihrem Anfange schon Lesen und Schreiben voraus, so müssen sie es natürlich jetzt lernen. Fängt sie wenigstens damit an, so wird es, da hierin Freiheit herrschen muß, immer viele geben, die um die Kinder etwas länger in der Familie zu halten, die ersten Elemente der öffentlichen Unterweisung ihnen häuslich beibringen. Auch ist die Frage zu beantworten in Beziehung auf die Mädchen. Also a) Schreiben hängt zusammen mit Zeichnen; Vorübungen mit der Hand sind dieser Zeit schon angemessen, es können auch solche gemacht werden, die sich auf das Schreiben mehr als auf das Zeichnen beziehen; aber das eigentliche Schreiben erfordert zuviel kleinliche Genauigkeit, als daß es unter einer anderen Form als der strengen Übung könnte erlernt werden, darum fällt es der folgenden Periode anheim. b) Lesen kann wohl spielend erlernt werden, aber wozu? Als Übung an sich ist es von gar keinem Wert, zumal das richtig Sprechen ohne Bezug auf die sichtbaren Zeichen getrieben wird. (Zerfällen der Wörter in ihre Elemente nach dem reinen Gehör muß wohl im fünften Jahre vorkommen.) In Bezug auf den künftigen

Gebrauch ist es aber nicht eher nötig, bis dieser unmittelbar eintritt. Dies soll aber als Unterweisungsmittel im ersten Stadium des öffentlichen Unterrichtes nicht der Fall sein. Als Zeitvertreib ist es aber offenbar schädlich (die Kinderlitteratur zeugt als Frucht gegen diese Maxime), erregt Dünkel, tötet die lebendige Anschauung, nagelt an den Tisch und macht öffentlichen Lebens unfähig. Lesewut der Kinder ist ebenso arg als Spielwut.

Was ist zu thun, um das freie Kombinationsvermögen aufzuregen? In der ersten Entwicklung des Bewußtseins ist der Gegensatz noch nicht gegeben. Der Produktionstrieb zeigt sich allmählich, die Kinder fangen an, sich Geschichten zu erdichten. Sie bekommen die Zeitdimensionen und füllen sich die Vergangenheit an mit einem sonderbar erträumten Leben. An diese beiden Punkte muß man anknüpfen, und um die Vermischung zu verhüten, welche auch die Entwicklung des Gegensatzes von Wahrheit und Lüge unmöglich macht und hierin viel Verwirrung anrichtet, ihnen für die poetische Form auch einen poetischen Stoff geben. Es giebt aber keine andere Poesie für Kinder als Märchen, weil sich ihnen alles als Faktum gestalten muß. Man erzähle ihnen also Märchen. Es ist nicht wahr, daß ihnen diese die gegenwärtige Welt verleiden, die Gewalt der Anschauung und der Trieb dazu ist viel zu groß; auch nicht, daß sie das moralische Gefühl verderben, dazu ist die Gewalt einer gut eingerichteten Familie zu groß; und so mit anderen Klagen. Die besten Märchen sind die, die keinem eigentlich religiösen Cyklus angehören, die Gnomen, Elfen, Feen, weiße Magie aller Art, die sich recht, man weiß kaum woher, zu einem Schattenleben unserer modernen Welt angebildet haben.

Vierzigste Stunde.

Bildung zur Religion. Entgegengesetzte Maximen. Die eine bringt zeitig asketische Elemente in das Leben, aus der alten superstitiösen Zeit entsprossen, will die Religiosität aus der Gewöhnung entstehen lassen und ist gleichgültig, wenn etwas zurückhaltend wirkt, wie tief es gehe. Die andere, aus dem neuen Libertinismus entsprossen, will die Kinder von aller Religion entfernt halten, damit sie ihnen nicht durch Gewöhnung mechanisch werde, bis sie sie hernach verstehen können. Allein wenn das Nichtverstehen ausschließen sollte, so bliebe am Ende niemand in der Kirche als die spekulativen Menschen, und was sie trieben wäre doch etwas anderes, als was in der Kirche getrieben werden soll.

Um der Sache recht auf den Grund zu kommen, muß man unterscheiden die Entwicklung der Religion als inneren Princips im Leben überhaupt, und das Heraustreten desselben für sich allein. —

In der ersten Form ist die Religion dem Menschen angeboren und die Bedingung alles anderen menschlichen Erkennens und Handelns. Sie ist das positive Bewußtsein von der Relativität des Gegensatzes zwischen einem einzelnen Leben und der Totalität; jemehr sich also dieser Gegensatz entwickelt und schärft, muß es sich auch entwickeln. Im ersten Abschnitt dominiert noch die Analogie des Animalischen; jetzt entwickelt sich nach allen Seiten das eigentümlich menschliche Bewußtsein. Der erste Keim ist in der Liebe zur Mutter; sie ist ein fremdes Dasein, von dem das Kind nur relativ getrennt, und welches zugleich Repräsentant alles Fremden ist. Am Ende dieser Periode hat sich dieser relative Gegensatz über die ganze Familie ausgebreitet. Wenn das Kind sein Wohlsein nur in seiner Übereinstimmung mit dem Ganzen findet, welche ja bei ihm nur Gehorsam sein kann, so ist es fromm. Hiezu kann nun dem Charakter dieser Periode gemäß, durch technische Bemühung wenig geschehen; alles geht aus dem Leben hervor.

Die andere Form ist wesentliches Element der vollendeten menschlichen Bildung; die Begriffe sind darin, da sie immer inadäquat bleiben, nicht die Hauptsache, sondern nur Mittel. Zweck ist die gegenseitige Mitteilung und Anregung, welche statthaben kann trotz des irrationalen Elements in den Begriffen. Wie lange also soll man die Kinder zurückhalten? Allgemeine Formel. Da die religiösen Begriffe nur da sind in Beziehung auf den Kultus, so muß es jene nicht haben, wenn es diesen nicht hat. Der kirchliche Kultus ist offenbar für dies Alter zu zusammengesetzt. Der patriarchalische Hauptgottesdienst kann neben diesem fortdauern, oder in ihm untergegangen sein. Man kann im letzten Fall ebenso fromm sein als im ersten; und im ersten ebensowenig gleichgültig gegen die Kirche als im letzten. Ist Gottesdienst im Hause, so ist es unmöglich, daß die Kinder nichts davon merken. Fragen sie nun, so muß man ihnen auch die Begriffe mitteilen, so wie sie sie fassen können. Denn eine völlig abschlägliche Antwort dürfen sie nie bekommen, da man nie behaupten kann, daß ihr Erkenntnisvermögen ganz außer Relation mit einem bestimmten Gegenstande stehe, am wenigsten mit diesem. Allein da die religiösen Begriffe nur in Bezug auf die Erregung und Mitteilung da sind, so muß man mit jenen auch diese anfangen. Dies kann geschehen in der freien Form der gelegentlichen Anwendung auf ihr Betragen, teils auch, indem man ihnen den Gedanken an Gott zum ersten und letzten macht. Wo aber auch kein Hausgottesdienst ist, kommen die Begriffe doch gelegentlich vor, und man kann nicht einmal verhüten, daß sie sie nicht durch die Dienstboten bekommen und um desto eher eine superstitiöse Wendung nehmen. Aus heiler Haut ihnen die Begriffe beibringen könnte nur totes Wesen veranlassen.

Einundvierzigste Stunde.

Bildung für den Staat.*) Diese ist die materielle und die formelle, die Ausbildung der Kräfte und die Einbildung des Gesetzes in die Kräfte. Die erste ist die geistige und die körperliche. Von der geistigen nichts mehr zu sagen, da sie in den beiden vorigen Artikeln begriffen ist. Die körperliche ist Selbständigkeit und Selbstthätigkeit. Bei Entwicklung der ersteren am meisten der Gegensatz zwischen weichlicher und strenger Erziehung. Am Anfang ist die Selbständigkeit gleich Null und das Dasein ruht bloß auf dem äußeren Schutz; sie soll wachsen und der Schutz soll abnehmen. Die eine Maxime sagt nun: Weil sie nur sehr langsam wachsen kann, so muß der Schutz sehr lange dauern; die andere: Weil der Schutz sobald als möglich aufhören soll, so müsse man immer weiter versuchen, wie weit die Selbständigkeit gehen kann. Der Gegensatz ist also nur Differenz der Exponenten in derselben Formel. Es fragt sich, ob es natürlich feste Punkte giebt. Es giebt eine Zeit, in welcher der Schutz nicht kann entzogen werden ohne Grausamkeit; diese ist mit dem Anfange dieses Abschnittes zu Ende. Es giebt eine Zeit, wo er nicht kann fortgesetzt werden ohne Lächerlichkeit; das ist die Mannbarkeit. Also unser Abschnitt und die nächste Periode sind das Feld für den Streit dieser beiden Maximen, von denen die eine, wo sie übertrieben wird, nur in der Not der niederen Stände kann gegründet sein, die andere in der Willkür der höheren. Ein anderer Punkt ist physisch. Es giebt eine Zeit, wo das Leben noch zu schwach ist zu Proben, und eine andere, über welche hinaus man die Abhärtung nicht verschieben darf, wenn sie nicht soll unmöglich werden. Genauere Bestimmungen fühlen wir nur nötig, weil die Willkür in der Erziehung herrscht. Es müßte eine Nationalsitte sein, welche die Willkür beherrschte. Anders als so kann nicht geholfen werden.

Die Selbstthätigkeit ist Kraft oder Geschicklichkeit. Auch Gegensatz im Verhältnis beider, da die eine nicht nach dem Maß der an-

*) Vorles. 1820/21. Die Erziehung hat den Zweck Gehorsam und Freiheit in der Identität darzustellen, und dieser Zweck muß überall derselbe sein. Es ist nur eine verkehrte Ansicht, wenn man sagen wollte, die Volksmasse müsse nur zum Gehorsam gebildet werden und nicht zur Freiheit. Diese Maxime rührt nur her vom Vorurteil eines Teils der bürgerlichen Gesellschaft. Hält man es für gefährlich, im Volke das selbständige Bewußtsein zu entwickeln, so will man die Masse nur als Maschine, nicht als lebendigen Teil des Ganzen behandeln. Dies kann aber nicht zum Vorteil irgend einer Gemeinschaft gereichen. Der Gehorsam wird auch im Volke durch Erweckung des Freiheitsgefühls durchaus nicht unterdrückt werden; der Gegensatz zwischen Gebieten und Gehorchen geht durch alle Teile der Gesellschaft. Nur in einem korrumpierten Zustande läßt sich der Argwohn bei dieser Maxime rechtfertigen.

deren wächst und sie sich also in die Zeit teilen müssen. Vorurteil, welches glaubte, hohe Ausbildung der Körperkraft deute auf zurückgebliebene Seelenkräfte. Freilich wachsen unmittelbar Leib und Seele nicht eins nach des anderen Maß: allein die Körperkraft bildet sich früher aus; dann folgt eine Periode von überwiegender Ausbildung der Geisteskraft. Will man intellektuelle Ausbildung übereilen im früheren Stadium, so schadet man dem Körper. Will man die Ausbildung der Körperkraft überwiegen lassen im späteren, so macht man stumpfsinnig. Eben darum giebt es auch zu jeder Zeit ein Übermaß, in welchem Übung der körperlichen Kräfte den geistigen schadet; dies ist das Athletische. Genauere Bestimmungen müssen nur aus der Sitte hervorgehen und in dieser gegründet sein. Das Verhältnis von Kraft und Geschicklichkeit inwiefern sie sich entgegengesetzt sind, ist offenbar so, daß in unserer Periode noch die Geschicklichkeit vorwaltet, weil Knaben und Mädchen noch weniger auseinandergehen und für letztere doch die Geschicklichkeit Hauptbestimmung ist; auch weil die Selbständigkeit, die der Kraft zum Grunde liegen muß, noch gering ist. Die Geschicklichkeit selbst teilt sich in gymnastische und mechanische. Die ersten sind eigentlich die Form der Kraftentwicklung; aber es geht eben daraus hervor, daß die gymnastische Übung in dieser Periode mehr auf die Geschicklichkeit ausgehen müsse als auf die Kraft; die Entwicklung der Kraft ist sekundäre Folge. Die mechanischen Geschicklichkeiten sind teils eine ebenso natürliche und zweckmäßige Form zur Übung der Sinne, teils ein fast unentbehrliches Füllstück der Zeit, teils das beste Mittel die Gleichheit der Stimmung herzustellen, wenn sie einmal gestört ist. Es giebt deren eine große Menge; auch hier sollte eine Nationalsitte die Willkür bestimmen.

Zweiundvierzigste Stunde.

Formelle Bildung für den Staat. Hierher gehört*) 1. Ordnung. Oben schon allgemein. Sie ist Princip alles gemeinschaftlichen Daseins. Die beiden Grenzpunkte sind oben schon angegeben.**) Dazwischen liegt noch a) Ordnung in den dem Körper angehörigen Dingen. Kinder, denen Ordnung Natur ist, braucht man nicht dazu anzuhalten, sonst könnten sie leicht pedantisch werden. b) Ordnung in den sinnlichen Substraten und Mitteln ihrer Beschäftigung.

---

*) Das individuell Nationelle gehört nicht hierher. Man kann es nur absichtlich aus- oder gar einbilden wollen, wo die Nationalität verloren gegangen ist, und auch das ginge erst später. Die Entwicklung des Nationalen muß von selbst kommen. Gegenwirken kann man gegen hemmende Einflüsse, aber auch erst später. Randbem. Schleierm.

**) Stunde 35, S. 466 f.

Allgemeines Princip davon, daß nichts gegen seinen Zweck oder unterhalb seines Zweckes als rohe Masse gebraucht werde. Dies ist der Keim der zerstörenden Verschwendung, welche alle Kultur untergräbt; setzt sich sehr leicht fest besonders bei sanguinischen und melancholischen Kindern. Das Spielen über diese natürliche Grenze hinaus stört hier das Menschwerden, zerstört aber zugleich sich selbst, weil eine unendliche Fülle von Dingen da sein müßte. Mittel. Leichter erreicht man die Ordnung, wenn Kinder einen Wert auf die Unabhängigkeit setzen, mit ihren Sachen selbst schalten wollen: dann macht man die Ordnung zur Bedingung. Die, welche sich gern bedienen lassen, werden selten ordentlich. Dann gehört dazu, daß sie Interesse an ihren Sachen haben, und daß man ihnen nicht mehr giebt, als sie mit diesem bestreiten können. Strafen sind hier ganz unwirksam. Man muß nur durch die Gewöhnung wirken; durch diese allein kann Ordnung in einem gewissen Grade eingepflanzt werden. Auch die bloß natürlichen Strafen muß man nur in dem Maß eintreten lassen, als das Gedächtnis der Kinder sich ausbildet, denn Ordnung und Gedächtnis können sich nur gegenseitig stärken. Wenn Kinder die Dinge noch zweckwidrig behandeln, so ist es ein Zeichen, daß sie vom Wert derselben noch kein Gefühl haben; man muß sich hüten sie mit zu gebildeten Dingen zu überladen. Alles kommt aber darauf an, daß das Halten auf Ordnung die Wahrheit des ganzen Hauses sei. — 2. G e h o r s a m. Gehorsam ist Basis des bürgerlichen Zustandes. Auch der beste Mensch im besten Staat muß bisweilen rein gehorchen. Die Naturseite des Gehorsams ist bei den Kindern das Gefühl ihrer physischen Abhängigkeit. Die Naturseite des Ungehorsams ist, daß sie ganz im augenblicklichen Wunsch aufgehen. Man muß durch jene auf diese Einfluß gewinnen. Ursprünglich glauben die Kinder, was ihrem augenblicklichen Wunsch entgegen sei, das sei ihnen entgegen. Wenn man ihnen nun zeigt, daß man selbst nicht ganz im augenblicklichen Befehl oder Verbot aufgeht; wenn man ihnen das Gefühl der Liebe aufbringt dabei: so achten sie dieses Nichtganzaufgehen, ja es wird das erste Reizmittel, um ihr eignes Gewissen zu erwecken. Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen Gründe angeben müsse, ist nichtig; denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskiert es überdies darauf, ob man Überzeugung hervorbringt; Kinder sind noch sehr wenig fähig Gründe zu fassen. Eine andere Regel ist nicht viel besser: „Jedes Gebot oder Verbot solle immer allgemein, oder natürlicher Ausfluß aus einem allgemeinen sein.“ Das Leben ist zu mannigfaltig, und im Hause viel schwerer ein Allgemeines richtig aufzustellen. Die Hauptsache ist, daß ihnen Konsequenz und Zusammenhang durchschimmere, daß man wenig befehle und streng darauf halte, daß man zu jedem Verbot einen Be=

fehl füge; die bloße Negation ist zu leer, um zu beleben. Auf die Überzeugung kann man zu anderer Zeit wirken, um zu versuchen, ob sie ihrer fähig geworden seien.

[Der Schluß dieser Stunde und die Stunden 43, 44, 45 fehlen. Die Vorlesungen 1826 schließen sich nicht durchaus an das ursprüngliche Heft Schleiermachers an, am meisten weichen sie wohl von diesem in der Einleitung zur zweiten Periode ab, da die kurze Einleitung zu dieser in den Vorlesungen 1826 nicht die Lücke Stunde 43, 44, 45 ausfüllt. Es fehlt in dem vorliegenden Heft der Schluß der ersten Periode, der Anfang der zweiten Periode; von der zweiten Periode handelt nun das folgende also.]

Davon hängt aber gleich eine andere Frage ab, nämlich ob (wie oben behauptet) die Trivialbildung für alle dieselbe sein kann. Hier müssen wir also eine Ansicht unseres Zustandes fassen. Unser Dualismus ist keine strenge Kastendifferenz mehr; die Beispiele, daß sich Kinder aus den niederen Ständen zur höchsten Bildung emporschwingen, und umgekehrt, sind schon zu häufig. Aber die Differenz ist doch noch so groß, daß der Einfluß bedeutend ist. Von gleich gebornen Kindern wird immer das vornehm geborene leichter zur höheren Bildung geführt werden können, als das gemein geborene. Also kommt es darauf an, ob beide sich zur Erziehung gleich verhalten, und wie. Unser gemeines Volk ist großenteils noch roh, d. h. sich selbst überlassen bildet es sich rückwärts. Also wird es auch nur die Kinder rückwärts bilden, und also muß man dem gemeinsamen Leben so viel einräumen, als irgend möglich.

Sechsundvierzigste Stunde.

Die höheren Stände zeigen sich unfähig, indem sie sich doch fremde Hilfe hinzunehmen, die nur von denen kommt, welche auch in dem gemeinsamen Leben leiten; auch haben sie eine durch Verkehr mit dem Fremden aufgelöste Nationalität. Allgemein also, möglichstes Übergewicht des gemeinsamen Lebens über das Familienleben. Da aber die Einwirkung des Familienlebens doch bleibt, und sich die Schule auf einen Typus desselben beziehen muß, so wird sie auch verschieden eingerichtet sein müssen, wenn es große Differenzen im Familienleben giebt. Sie wird ferner verschieden eingerichtet werden müssen, wo die Zeit verschieden ist, in welcher, und die Bildung selbst, welche erreicht werden soll. Eine Abstufung einfacher und komplicierter Organisationen. Zwar soll jede höhere Stufe nur aus einer weiter verbreiteten niederen hervorgehen; aber teils sind Abänderungen möglich und wünschenswert, wo man das Übergehen in eine höhere voraussieht; teils muß doch dasselbe in kürzerer Zeit geleistet werden, wenn noch so viel darauf folgen soll. Dieses zusammengenommen giebt folgende Einteilung: Volksbildung, Regentenbildung im weitesten Sinne. Volks-

bildung scheidet sich wieder in ländliche und städtische. Es giebt einen bürgerlichen Zustand, bei dem die letzte Differenz mehr eine lokale als eine qualitative ist, wo nämlich auch die gewerbetreibenden Klassen wenig politisiert sind, und einen entgegengesetzten, wo sich die städtische Volksbildung wenig von der Regentenbildung unterscheidet. Daher nun mit Rücksicht auf die verschiedenen Bildungsstufen die bei uns stattfindende Triplicität, die Landschule, die Bürgerschule, die hohe Schule. Die mittlere wird immer den meisten Modifikationen unterworfen sein. In allen ist die Richtung auf das Wissen und auf den Staat das Hervorstechende, die Geselligkeit das, was sich am meisten von selbst bildet und als solches geschützt und gepflegt werden muß, die religiöse, was am meisten zurücktritt (denn der Religionsunterricht ist nicht unmittelbar religiöse Bildung) und am meisten eines Surrogats bedarf. Dies ist aber in allen dasselbe und wird daher in eine allgemeine Betrachtung können zusammengefaßt werden. Auch werden wir nicht alle Formen ganz durchführen müssen; die Landschule ist das Hauptschema der Trivialbildung; die Bürgerschule das Schema der historischen, und die triviale kommt in ihr wieder vielleicht mit Abänderungen; die hohe Schule ist das Schema der höheren spekulativen Bildung, und in ihr kommen die beiden anderen wieder vielleicht mit mancherlei Abänderungen.

Siebenundvierzigste Stunde.

Die Trivialbildung ist also nicht auf eine vollkommen allgemeine Art überall dieselbe. Das Identische findet man, wenn man ausgeht von dem Anknüpfen an die vorige Periode; das Differente, wenn man bedenkt, wie die Masse der Jugend sich teilt, einige gleich von hier zum praktischen Leben übergehen, andere zur höheren Bildung. Der Charakter ist, daß der Sinn in der weiteren Entwicklung zugleich unter die Potenz des Verstandes gesetzt wird, aber nicht so, daß der Verstand auf bewußte Weise selbst entwickelt wird. Ferner ist Charakter, daß das Abstraktionsvermögen noch fehlt. Das mehr Allgemeine muß in das mehr Besondere unmittelbar übergehen, kein großer Cyklus dazwischen. Daher nirgend eine eigentlich wissenschaftliche Form. Auch Receptivität und Spontaneität, deren Gegensatz sich mehr entwickelt, dürfen nur einen kleinen Cyklus bilden. Die Sinnesentwicklung formal führt auf Mathematik. Alle elementarischen Verhältnisse (arithm.) der diskreten und (geometr.) der konkreten Größe, aus den Grundanschauungen Vor- und Zurückzählen, Linie und ihre Bewegung entwickelt.

Materialiter führt die Entwicklung auf die klassificierte Kenntnis der Dinge. Die wahren Dinge sind aber nicht die künstlichen (Technologie), diese sind nur Schatten des menschlichen Bewußtseins; sondern

der natürlichen Dinge. Also Naturbeschreibung. Einige wollen, man soll nur beim Einheimischen, was ihnen unmittelbar zur Wahrnehmung kommen kann, stehen bleiben, weil doch alles tot ist, was sie durch den bloßen Begriff erhalten. Allein dazwischen steht noch das Bild, und vermittelst dieses muß man wenigstens das Fremde zu Hilfe nehmen, wo Lücken auszufüllen sind und es dient die Verhältnisse richtiger heraustreten zu lassen. An die Mathematik schließt sich das Zeichnen an als Produktion. Man kann sagen, es wird nur soviel Mathematik begriffen als auch gezeichnet wird. (Nicht als ob die mathematische Anschauung schluderhaft solle durch das Augenmaß zu stande kommen, aber dieses soll das Produkt der geübten mathematischen Anschauung sein.) — Zu den natürlichen Dingen gehören auch die Weltkörper und unter diesen besonders die Erde. So schließt sich an die Naturbeschreibung die Geographie an. Diese ist durch Mathematik vermittelt die Bedingung zur Konstruktion des Lebens der Dinge.

Dasjenige Element, worauf das Begreifen der Klassifikation ruht und aus dem sich zugleich der Keim zur künftigen Bildung entwickeln kann, ist der Sprachunterricht. Der Organismus der Sprache muß an der Übereinstimmung desselben mit dem Organismus der Dinge (z. E. Subjekts- und Prädikatsform mit dem Inneren und Äußeren, Wesentlichen und Zufälligen an den Dingen) zur Anschauung gebracht werden; allgemein aber auf richtigen und vollkommen angemessenen Ausdruck gedrungen werden.

Achtundvierzigste Stunde.

In dieser Beschreibung keine Spur von Geschichte. Sie ist im Leben der Staaten, und diese sind noch unbegreifbar. Es wird totes Gedächtniswerk; das Gedächtnis aber kann besser lebendig geübt werden. Wenn wir eine lebendige Volkssage hätten, die noch an mehreren Fäden mit dem Leben zusammenhinge und also in ihrer Realität unmittelbar wahrnehmbar wäre, so könnte diese, wie Homer, in den Unterricht verwoben werden. Diese Realität fehlt aber unsern Volksbüchern, und wir werden sie auch den Nibelungen nicht geben können, die sich nicht mehr so wieder lebendig machen lassen, wie nach weit kürzerer Zeit und weit geringerer Veränderung Homer bei den Griechen. Nur zweierlei giebt es für diese Periode Geschichtliches: die biblische Geschichte, von ihr bei der religiösen Bildung, wiewohl sie dorthin eigentlich nicht gehört; und das Biographische. Letzteres eben deshalb, weil es sich an die frühere mythische Darstellung anschließt, denn alle geschichtlichen Personen werden in diesem Sinne biographisch betrachtet wieder mythisch (das Gegenteil ist nur durch den größten Aufwand von Kritik möglich); die Phantasie wird aufgeregt, und zwar zur Bildung

bestimmter Thätigkeiten; sie wird in das sittliche und religiöse Gebiet hinein produktiv. Aber dieses kann nun nicht selbständiger Bildungsgegenstand sein; es kann nur an anderem, oder nur in der Form des Spiels vorkommen.

Alles was ursprünglich auf der Seite der Spontaneität liegt, ist Gymnastik. Es muß auch in kurzen Cyklis in die Receptivität übergehen, welches dadurch geschieht, daß die Regel dazu gegeben und die Angemessenheit zu derselben in Betracht gezogen wird. Gymnastik der Sinne. Die des Auges geht vom Zeichnen und der Naturbeschreibung aus; die des Ohres ist die Gesanglehre, sie hängt ebenso am Arithmetischen als jene am Geometrischen, und ist von einer unmittelbar psychischen religiösen Wirksamkeit, weil sie Ausübung des Maßes an sich selbst und zwar am subjektiven Princip ist; sie steht auch im lebendigen Zusammenhange mit dem Sprachunterricht. Die Gymnastik des Gedächtnisses liegt in den mathematischen und philologischen Produktionen und im systematischen Auffassen des Physischen. Bloß formale Gedächtnisübung soll es auch nur unter der Form des freien Spieles geben. (Indem das Gedächtnis notwendig immer im Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen versiert, so heftet sich daran allmählich das Bewußtsein der Verstandesformen, für welche es eine eigne Gymnastik jetzt noch nicht giebt.)

Die Gymnastik des Leibes ist in der großen Masse weit weniger gefährlich. Die Extreme von Tollkühnheit und Furchtsamkeit entwickeln sich nicht leicht, weil jeder Einzelne mehr feste Punkte hat, an denen er sich richtig stellen kann. Man lasse nur dem körperlichen Instinkt und dem natürlichen Wetteifer die nötige Freiheit. Mißlich zu finden ist das rechte Maß der Anstrengung (was übrigens von der geistigen Gymnastik ebenso gilt). Entgegengesetzte Maximen. Die beste Probe ist, wenn keine Gymnastik die andere hindert, und wenn beide nicht die natürlichen Funktionen hindern, wenn der Gegensatz von Schlaf und Wachen gut gespannt bleibt ꝛc. Alle Folgen sind in der Nähe, wie das ganze Leben aus kleinen Cyklis besteht; in der Ferne braucht man keine zu fürchten.

An die Gymnastik schließt sich das Spiel an, welches auch besser gedeiht im gemeinsamen Leben. Es soll Erholung sein und wird offenbar zu dürftig, wenn es dem im häuslichen Leben angeschlossen ist. Das häusliche Leben wird aber dann ganz religiös.

Im gemeinsamen Leben ist dann zugleich die bürgerliche Fortbildung. Die Idee des Gesetzes und des bürgerlichen Gegensatzes wird lebendig, und wird als die notwendige Bedingung eines erfreulichen und gedeihlichen Lebens unmittelbar gefühlt. Auch die streng wechselnde Lebensordnung ist politische Propädeutik. Ebenso

auch die Bildung zur Geselligkeit. Unter Kindern einerlei Standes hat das gemeinsame Leben vor dem häuslichen nur den Vorzug der weiteren Ausdehnung und des größeren Stils. Bei Kindern verschiedener Stände oder aus den Berührungspunkten hat es auch den Vorzug der Liberalität. Im häuslichen Leben tritt die Differenz zu stark und oft etwas drückend heraus; im gemeinsamen die Gleichheit; die Schätzung nach dem persönlichen Wert überwiegt, und weit mehr die individuelle Anziehung als die Standesgleichheit bestimmt die näheren Verhältnisse. Das entwickelt die politische Fortbildung.

Neunundvierzigste Stunde.

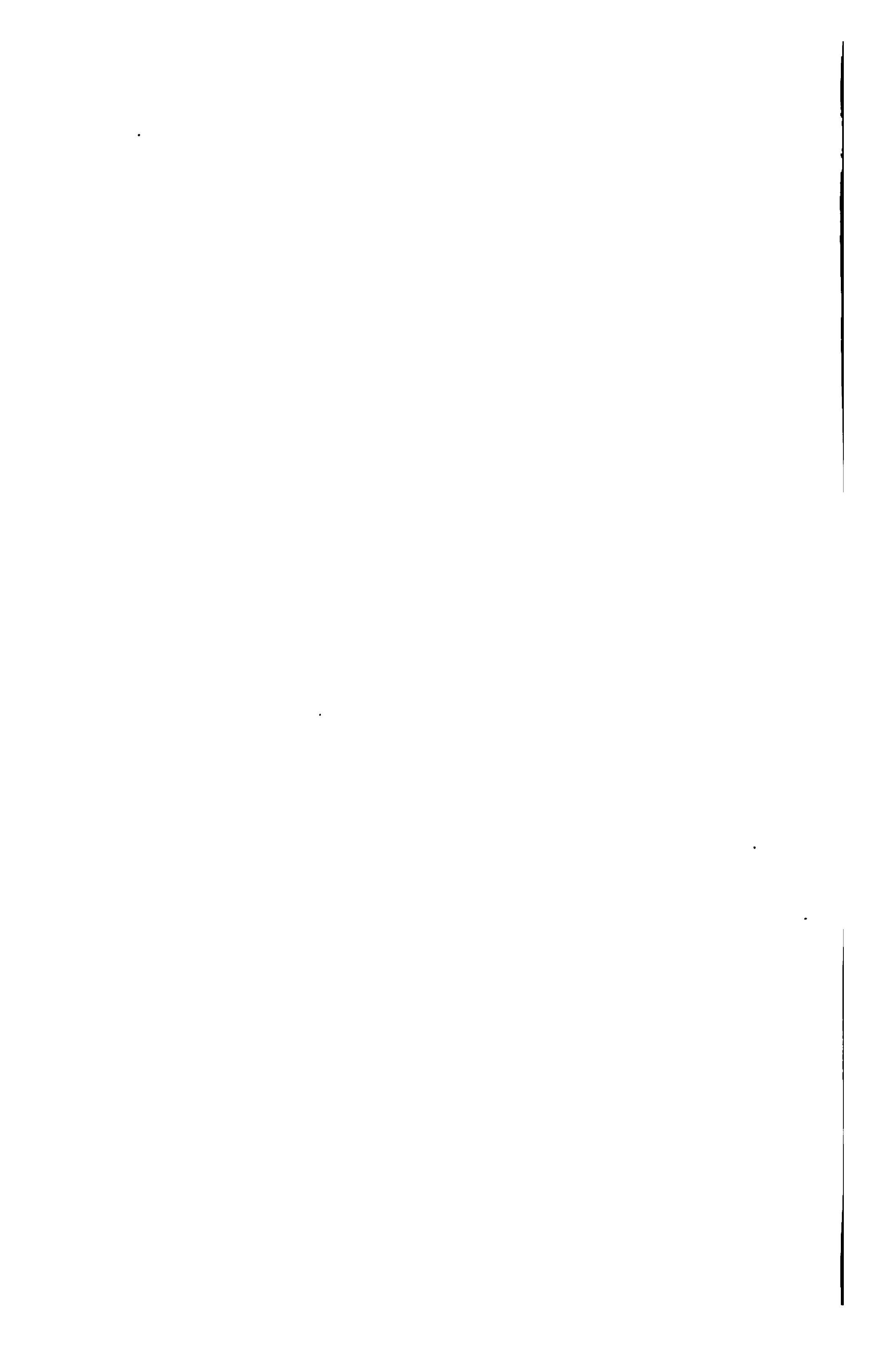
Was ändert sich nun in der Behandlung dieser Stufe durch die Differenzierung der Stände von ihr aus? Erstlich auf der Seite des Landvolkes oder: Von den Landschulen. Im wesentlichen sind sie doch auf die angedeuteten Elemente gebaut, und doch leisten sie wenig, weil sonst die Klage, daß das Landvolk sich zurückbilde, nicht stattfinden könnte. Worin liegt die Schuld? In der eigentlichen Unangemessenheit der Bildungsgegenstände für ihr Leben kann sie nicht liegen, denn sie sind ihnen alle notwendig. Zwei Betrachtungen vorzüglich. Erstlich. Der Abstand ist zu groß von ihrem Bildungsleben zum thätigen. Die Handarbeit verwischt hernach alles. Daher die Aufgabe der Industrieschulen. Sie müssen im Bildungsleben auch Handarbeit treiben, aber gewöhnt werden bei und mit derselben ihr Bewußtsein klar zu behalten. Diese Aufgabe trifft zugleich zusammen mit der, den Gegensatz zwischen dem Interesse der Bildung und dem der Eltern, welche die Kinder so kurz als möglich in der Schule lassen wollen, auszugleichen. Sie kann aber nur da gelöst werden, wo neben dem Ackerbau schon Füllarbeiten bestehen; denn wenn keine Analogie zwischen den Schulgeschäften und den häuslichen selbst ist, werden die Eltern es nicht für nützlich halten. Zweitens. Die Art den gemeinen Kindern Kenntnisse durch Bücher beizubringen, macht, daß diese hernach wieder sterben; das Bücherwesen kann ihnen nicht lebendig bleiben, die Fertigkeit selbst kommt ihnen aus Mangel an Übung wieder abhanden. Der Unterricht muß unmittelbar und lebendig sein. Man möchte fragen, ob sie überhaupt sollen lesen und schreiben lernen. Gewiß nicht, wenn nicht vorhanden wäre eine bürgerliche Notwendigkeit, indem unser ganzes Staatsleben auf beidem ruht. Wer die Gesetze selbst kennen will, muß lesen; wer einen höheren Kredit genießen und irgend eine politische Rolle spielen will, auch nur die eines Dorfschulzen, muß schreiben; und dazu muß jeder in stand gesetzt werden, wenn man nicht wieder das Landvolk zu einer specifisch untergeordneten Kaste will hinabsinken lassen. Es ist auch vorhanden

eine religiöse Notwendigkeit in der protestantischen Kirche. Die Bibel ist Norm; jeder soll selbst schöpfen können; die mittelbaren Mitteilungen durch das Gedächtnis würden immer Verfälschungen sein können. — Knaben und Mädchen wird man in den Landschulen noch lange nicht trennen können. Differenzieren läßt sich die Lebensweise, eben wegen der Gymnastik und der Industrie-Arbeit. Für die Sittlichkeit ist wohl wegen späterer Entwicklung des Geschlechtstriebes wenig zu besorgen.

III.

Aphorismen zur Pädagogik.

[In dem von Schleiermacher selbst geschriebenen Hefte, welches den Vorlesungen 1813/14 zum Grunde lag, finden sich noch folgende einzelne Sätze, numeriert bis 17; dann ohne Nummer und meist zwischen den einzelnen Stunden durch das ganze Heft zerstreut; sie beziehen sich selten auf die Stunde, der sie hinzugeschrieben sind, und sind als einzelne Gedanken zu betrachten, die Schleiermacher teils früher teils später in den Vorträgen weiter entwickelte.]



1. Erziehung nach den vier Hauptgegenden des höchsten Gutes hin: religiöse, wissenschaftliche, bürgerliche, Welt-Erziehung; jedes zwiefach, in der Familie und in den Vorverbindungen.

2. Dies bildet die teleologische Erziehung; vorher geht die mechanische oder quantitative; diese ist rein elementarisch als allgemeine Pädagogik. Hierhin die allgemeinen Gesetze der Fortschreitung vom Kleineren zum Größeren, die Principien alles Gymnastischen und aller Gegenwirkung.

3. Negative Hauptregel ist hier: Nichts machen, ja auch nichts dulden, was man wieder zerstören müßte. — Die andere: Nichts zerstören, was man machen müßte und nicht machen kann.

4. In die allgemeine Pädagogik auch die allgemeinen Principien über das Ineinandersein des Universellen und Individuellen, und des Receptiven und Spontaneen.

5. Allgemeine Maxime: Das Kindsein muß das Menschwerden nicht hindern, und das Menschwerden nicht das Kindsein.*)

6. Das Kind ist durch die Familie, und nicht die Familie um des Kindes willen. Dies muß es als Naturgesetz fühlen. Ebenso hernach in allen anderen Verbindungen.

7. Das Kindsein wird gehindert durch alles, was das Kind nur um eines fernen Zweckes willen thut. — Das Menschwerden wird gehindert durch alles, worin nicht Vernunftentwicklung ist.

8. Allgemein kann das Kindsein ausgedrückt werden durch Spielen, das Menschwerden durch Üben. — Spiel ist Anti-Übung, wenn es das Gefühl von Maß und Ordnung zerstört. Übung ist Anti-Spiel, wenn sie keinen Cyklus darstellt und zu keiner Vollendung kommt.

*) Vergl. die Betrachtung über die Aufopferung des Moments S. 50 fg. u. S. 428 fg.

9. Spielen ist eigentlich das reine in der Gegenwart sein, die absolute Negation der Zukunft.

---

10. Man kann wie in das Lernen zuviel Spielen, so auch in das Spielen zuviel Lernen bringen. Etwas durchdrungen von seinem Gegenteil muß aber beides sein in der ersten Periode.

---

11. In die Bildung zur Wissenschaft gehört auch der Religionsunterricht. Tadel von Arndt und anderen, die den Unterricht in der Landesreligion zu sehr als Äußeres und Nebensache betrachten. Die Religiosität wird erst durch ihn fixiert; es entsteht das geschichtliche Bewußtsein derselben. Die Stufen sind dieselben wie in allem anderen Wissen.

---

12. Der Pädagog muß achten auf den Gegensatz, der in jedem erscheint zwischen der allmählichen Fortbildung und der stoßweißen Entwicklung.

---

13. In der Bildung der Menschheit im allgemeinen kommt derselbe Gegensatz vor. Viel Klügeln in der Pädagogik geht gewöhnlich einer großen Revolution vorher; ist aber nur die negative Seite ihres Vorgefühls.

---

14. Natürliche Verschiedenheit in der Art, wie die beiden notwendigen Momente in der Pädagogik die nationale Richtung und die allgemeine, miteinander verbunden sind, in verschiedenen Zeiten und auch in verschiedenen Regionen.

---

15. Wie hat die Pädagogik den Gegensatz zu berücksichtigen zwischen denen, die das Ganze weiter bringen, und denen, die in der Masse bleiben? Übermaß aristokratischer Grundsätze ist hier offenbar, wenn schon die Elementarbildung verschieden eingerichtet wird; Übermaß demokratischer, wenn es keine Abstufungen von Reizmitteln giebt.

---

16. Das Sein des Menschen in einem Ganzen als bloß integrierender Teil ist ein leibliches Sein; die Erziehung dazu ist eine bloß physische, d. h. im ganzen Erziehung durch Gewöhnung. Dies ist der allgemeinste Begriff von physischer Erziehung.

---

17. Zusammenhang der Sinne und der Glieder mit dem Charakter und den Leidenschaften. Die erste Stufe sowohl der Verstandes- als der Charakterbildung ist Sinnesbildung.

---

18. Das Ohr ist der Sinn der Furcht. Eben daher die Wirkung der Musik auf den Mut.

---

19. In der wissenschaftlichen Erziehung liegt alles Zusammenfassen der Dinge unter gegebene Gattungs- und Art-Begriffe auf der physischen Seite.

---

20. Diejenige Spontaneität, welche über den Zustand des Ganzen hinausgeht, ist die Genialität. Ihr Erwachen fällt erst in die letzte Erziehungsperiode, und es giebt für sie nur eine Disciplin.

---

21. Die Pädagogik muß sich wohl eigentlich besonders an die Tugendlehre anschließen. Hierüber ausführlicher in der Einleitung.

---

22. Die Wahrheit gehört offenbar überwiegend in die Sphäre der Darstellung als solcher. Dort ist sie producierend: im Gebiete der Anschauung ist sie nur Produkt.

---

23. Vor Zukunftslügen kann niemand stehen, weil die Kraft des Willens stoßweise geht. Nur ganz lederne Menschen machen keine. Man muß also möglichst wenig Versprechungen fordern, und sie nie mit einem Triumph acceptieren.

---

24. Auf der ersten Stufe muß das Kind seine Existenz ganz in der Familie haben. Die Ansprüche aller anderen Sphären gehen nur durch die Familie auf das Kind. In der Kirche ist dies anerkannt; es sollte auch anderwärts so sein. Jedes Heraustreten des Kindes aus der Familie ist ein Übergang, den man nicht zu früh machen kann.

---

25. Man muß jede Wirkung auf den Zögling zugleich als Aktion der sittlichen Sphäre betrachten, von der sie ausgeht.

---

26. Die Erziehung für die freie Geselligkeit, insofern diese über die Grenzen des Staates hinausgeht (indirekt auch die für die Wissenschaft in demselben Sinne), ist die Bedingung des höheren Seins im Staate. — Die Erziehung für die Wissenschaft, insofern diese über die Grenzen des Kirchenglaubens hinausgeht (indirekt auch die für die freie Geselligkeit), ist die Bedingung des höheren Seins in der Kirche.

---

27. Hat das höhere Sein in der Wissenschaft und in der freien Geselligkeit keine solche Basis?

---

28. Eine allgemeingültige Pädagogik läuft auf eins hinaus mit dem idealen allgemeinen Staat, erklärt alles Positive und Historische für zufällig.

---

29. Die sittlichen Ganzen erhalten sich nicht nur, sondern sie steigen auch; und so verhalten sich auch die Einzelnen doppelt zu ihnen.

---

30. Man darf eine Familie nicht als eine bloße Erziehungsanstalt ansehen. Also muß auch alles Handeln in ihr zugleich durch das Bewußtsein ihrer ganzen sittlichen Lage bestimmt sein.

---

31. Familien sind von seiten des Geschmacks den Künsten ungleich zugewendet. Dies wirkt auf den Einzelnen assimilierend. Daher muß allgemeine Kunsterregung zum Grunde liegen. — Die allgemeine Kunsterregung muß eben deshalb bei allen Künsten, welche ein Kopieren gestatten, auf das Produzieren gerichtet sein.

---

32. Über das materiell Angeborene. Man kann die Frage unentschieden lassen.

---

33. Über das radikale Böse. Es ist nichts anderes als die positiv werdende Negation der Vernunft.

---

34. Das rechte Verhältnis zwischen beiden Endpunkten geht erst daraus hervor, daß es sich umkehren läßt.

---

35. Was sich für eine rein öffentliche Erziehung wie die Platonische sagen läßt, ist, daß wenn man die natürliche Differenz nur als angeboren annimmt, eine gemeine Familie ihren Kindern das Höhere nicht bieten kann, und sie also dafür schon auf der ersten Stufe verdorben werden.

---

36. Wie die Erziehung erst auf alles gehen muß, um die Qualitäten anzuprobieren, so auch auf alles, um die Potenzen anzuprobieren. Mancher Vornehme hat nur nicht manifestieren können, wie sehr er zum Mechanischen neigt, weil ihm nie etwas Mechanisches ist vorgeführt worden. Könige setzen sich wieder darüber hinweg und werden Schlosser ꝛc.

---

37. Man muß ja nicht die Temperamente zu früh erkennen wollen; man hält oft Stimmungen dafür.

---

38. Die Philologie hat bei uns einen geschichtlich begründeten Vorrang vor der Mathematik.

---

39. Es giebt eine Möglichkeit durch zeitige Bilinguität und Umgebung mit Fremden die Nationalität aufzuheben; aber es kann nur durch Willkür bestimmt werden.

---

40. Bei jeder Mitteilung zum Auffassen muß man bedenken, daß die Phantasie als individualisierendes Vermögen in einer beständigen Produktion begriffen ist, die man daher in das Interesse ziehen, oder hemmen muß. Dasselbe gilt vom Sinn bei Aufgaben zur Produktion; er ist im beständigen Auffassen begriffen. Zerstreutheit ist wohl nur dies vom Gegenstand der Produktion getrennte Auffassen.

---

41. Der allgemeine Teil kann von keinem anderen Schema ausgehen als von der Bildung der Receptivität und Spontaneität, sowohl der extensiven als auch der potenziellen oder humanisierenden.

---

42. Böse, gemein, edel. Ob sich das Böse auch aus dem Edelen unmittelbar entwickelt, und unter welchen Bedingungen?

---

43. Grunderklärung. Erhöhung des Lebens nach menschlichem Typus. Das meiste kommt dem Menschen doch immer chaotisch.

---

44. In Ausbildung des Sinnes Zusammensein von Notwendigkeit und Freiheit.

---

45. Zur Entwicklung der Nationalität darf nichts besonders geschehen, wenn sie in der alten Generation da ist, außer insofern fremdartiger Einfluß abgewehrt werden müßte.

---

46. Die Hauptsache bleibt also Beschleunigung des Prozesses, aber als wahren von innen herausgehenden Prozesses.

---

47. Ist ein Unterschied zwischen direkter Erziehung, d. h. dem, was ausdrücklich geschieht, um in ihnen etwas zu setzen, und indirekter, dem, was mit Rücksicht auf sie besonders modificiert wird?

---

48. Ist ein Unterschied zwischen physischer Erziehung und geistiger? Fällt er mit dem obigen zusammen, d. h. kann etwas anderes als der Organismus erzogen werden? Muß man nicht alles, was die Gesinnung betrifft, chaotisch aus dem Leben hervorgehen lassen?

---

49. Wie bringt man das zusammen, die Jugend auf einen besseren Weg führen, als wo die Alten sind, und sie doch die Achtung vor den Alten nicht verlieren lassen?

---

50. Der Unterricht muß beredt sein, das Leben gesprächig, die Erziehung so wortkarg als möglich.

51. Darf im Erziehen etwas die Form haben, ihnen als Unverstandenes zu erscheinen, wie im Leben? ist dieses das, worauf die Anerkennung der Fähigkeit zu einer höheren Stufe beruht?

52. Ob man verhüten muß, daß das Heterogene ihnen gar nicht komme? Der Begriff der Unschuld ist auf alle Teile anwendbar. — Wenn der Takt recht rein gebildet ist, wird es keine Gefahr haben. — Die Liebe ist eigentlich überall das Präservativ gegen alles Böse.

53. Schwierigkeiten im Fortschreiten die Rechte des Extensiven und Intensiven gegen einander zu messen. Je mehr simplificiert und je mehr die Aufgabe eine besondere ist, desto mehr kann man auf das Intensive dringen. Je zusammengesetzter und je mehr sie eine allgemeine ist, desto weniger.

Giebt es nicht viele Fälle, wobei man eben deshalb beides verbinden muß, einfache Aufgabe und zusammengesetzte? z. E. Zeichenunterricht.

54. Ist nicht alles von seiten der Receptivität angesehen ein Unendliches, und also nicht zu erschöpfen, ehe man weiter geht?

55. Alles, was als bestimmte Aufgabe hingestellt wird, muß vollkommen gelöst sein, ehe man weiter geht.

56. Kein Akt ist bloße Receptivität oder bloße Spontaneität; aber jeder ist überwiegend das eine. Dringt man nun bloß auf Receptives, so wird entweder die Spontaneität unterdrückt, oder es bildet sich eine falsche und dem Akt unangemessene hinein. Also muß überall auch ein Gleichgewicht gesucht werden.

Kann man dasselbe auch von der Spontaneität sagen?

57. Allgemein ist die Beziehung der Erziehung auf das chaotische Leben. Was in demselben gar nicht liegt, gehört auch nicht in die Erziehung. Doppelte Richtung dieser Beziehung. Der Grundsatz des Hütens ist in allen Stufen und Beziehungen derselbe. Bei dem, was schon abgemacht ist durch die Erziehung, ist es nicht nötig; bei dem, was noch nicht aufgenommen werden kann, auch nicht. In der Mitte unterscheide man das Unschöne und Unrichtige, die Wirkung durch Gewohnheit von der durch Reiz.

58. Zum Reiz kommt noch hinzu als Hemmung Gewalt und Rohheit.

59. Im Gebiet des Unrichtigen fallen die Punkte, wo die Behütung anfangen müßte und wo sie aufhören kann, so nahe aneinander als man will.

60. Wo Unschönes ist, da ist auch die Frage von Unschuld. Auch hier eine Zeit vor der Behütung.

61. Ob die Behütung noch notwendig sein kann, wenn der Gegensatz zur Sprache gekommen? Nach Maßgabe der Gewalt des Reizes. (Keuschheit und Gerechtigkeit.)

62. Keine Behütung darf die Entwicklung der Selbständigkeit hemmen.

63. Das Hüten nimmt ab vom Einbetten und Einwickeln an, je mehr die Selbständigkeit zunimmt; es tritt wieder ein bei jeder neuen Lebensfunktion. Maß: Nicht deshalb die notwendige Entwicklung der Thatkraft zurückhalten, z. E. nicht von der Schule entfernen. Daher bei Knaben weniger anwendbar als bei Mädchen; bei Melancholischen und Sanguinischen notwendiger als bei den anderen. Es muß für jedes ein Heiligtum geben. Daher die gesunde Neigung zum Ideal.

64. Über die Grenze zwischen Erziehung und Leben. Insofern muß die Erziehung Ergänzung sein oder Verstärkung. Zu verschiedenen Zeiten manches mehr dem Leben überlassen. Erziehung ist Korrektiv des Verhältnisses. Überall kommt das Bewußtsein durch die Erziehung.

65. Ist wo ein Unschönes entwickelt, so ist in Bezug auf die Erkenntnis die Behütung überflüssig, in Bezug auf den Reiz desto notwendiger.

66. Über die Gleichmäßigkeit der Erziehung. Thorheit, daß jeder eine für sich besonders haben will; Zeichen von Mangel an public spirit.

67. Vom Gefühl des Mangelnden gehen alle Verbesserungen aus. Nur diejenigen sind echt, welche schnell populär werden, z. E. unsere gymnastischen und musikalischen.

68. Die Erziehung bringt Ordnung. Dahin gehört auch das richtige Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen, und daß das Bewußtsein erregt werde, daß man mit jenem zugleich auch dieses habe.

Mit der Ordnung hängt unmittelbar das Bewußtsein zusammen. Soll man überall auf ein Maximum von Bewußtsein sehen? Es scheint, als ob es sonst nicht lohne eine Erziehung zu haben.

69. Von da aus, daß alles, worin das Gefühl dominiert, also auch alles Sittliche zurücktritt in der eigentlichen Erziehung, ein neuer Fortschritt in der Erklärung derselben. Wie eigentlich Erziehung und Leben sich durchdringen. Alles was aus dem reinen Gefühl geschieht, gehört dem letzten an. Dies wird nun auf indirekte Weise in das Gebiet der Pädagogik gehören, um zu bezeichnen, daß darin nichts Technisches sein darf. Alles der Art ist als eine reine Aktion der handelnden Sphäre anzusehen.*)

70. Alles Gute, was der Zögling leistet, muß man zu einer Basis machen, worauf man Forderungen gründet.

71. Die Erziehung ist entweder Entwicklung, insofern sie das natürliche Verhältnis der Receptivität und Spontaneität ungestört läßt; oder Heilung, insofern sie es ändert. Muß nicht in der Realität beides überall eines sein?

72. Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt läßt gestaltet werden.

73. Unterschied der physischen und intellektuellen Erziehung auf die Spitze gestellt.

74. Jeder Mensch ist einigen Objekten sowohl auf Seite der Receptivität als der Spontaneität näher verwandt, und dies ist das zweite konstitutive Element der Eigentümlichkeit. Specifischer Sinn und Talent.

75. Inwiefern sind extensive und intensive Fortschreitung verschieden? Realiter nicht getrennt, aber technisch.

76. Das Gesetz des Extensiven, inwiefern die Erziehung gesondert ist vom Chaotischen, kann nur auf die drei Punkte gehen, Ordnung, Zusammenhang und Bewußtsein.

77. Ob das Gesetz, daß eines erst vollendet sein müsse, ehe man zum anderen geht, auf alles paßt? Ob nicht im Gebiete der

*) Vergl. St 12, S. 433.

Receptivität und Spontaneität Einzelnes und Totalität sich entgegengesetzt gegen einander verhalten. Alsdann müßte gar nichts Unverstandenes verkommen auf der receptiven Seite, und nichts Schülerhaftes auf der spontaneen.

---

78. Zwei entgegengesetzte Maximen. Es scheint, daß man sie beide verbinden muß. Aber reine Erziehung hat man nur da, wo die eine waltet. Vielleicht deshalb Mathematik ein so vorzügliches Schema der reinen Erziehung. *)

---

79. Erziehung des Kindes, wobei die Geschlechtsdifferenz sich am meisten verliert und die einzelnen Zwecke heraustreten. Erziehung des Knaben, wo die Geschlechtsdifferenz sehr heraustritt, also eine doppelte Behandlung ein; die Zwecke treten auseinander, aber die Familie dominiert und die Bildung ist elementarisch; geht bis zum vierzehnten Jahre vom fünften. Die Bildung ist potenziert, aber noch nicht technisch.

---

80. Wie früh kann man anfangen am Sprechenlernen mit zu künsteln? Erste unvollkommene Produktion mancher Buchstaben ist nicht zu hindern. Nur muß man das Ohr daran üben.

---

81. Das Ohr bildet sich am allerschnellsten. Anfangs kein Geräusch einen Eindruck: wie bald den genauesten objektiven und den stärksten subjektiven! Letzteres zum Teil mit daher, weil der Ton am leichtesten personificiert wird; daher auch wohl das Ohr Sinn der Furcht.

---

82. Erst wenn die Kinder sprechen können, kann man anfangen, sie die Sprachelemente unterscheiden zu lehren.

---

83. Man soll die Kinder locken, aber nicht durch Kuchen: lieber durch etwas Glänzendes oder sonst.

---

84. Man muß sich von Anfang an überzeugen von der großen Ohnmacht des Verbotes unter jeder Gestalt.

---

85. Über die Blödigkeit der Kinder und ihre Relation zur Selbständigkeit.

---

86. Die Sprache muß überall als reines Medium der Wahrheit heilig gehalten werden.

*) Vergl. St. 21, S. 446.

87. Die Augenlust kann den Übergang bilden zur Receptivität.

88. Das Princip aller Verkehrtheit ist, wenn man etwas gegen seinen Zweck gebraucht.

89. Insofern ein Zweig im anderen seine Haltung hat, wird doch der eine nur als Mittel zu jenem anderen betrieben. Es muß also ein gemeinschaftliches Resultat geben, auf welches alle gleichen Einfluß haben.

90. Die Privaterziehung wird weit mehr Einseitigkeiten zum Resultat haben als die öffentliche. Das gemeinsame Leben ist ein solches Resultat; die gemeinsame Neigung ist auf das Ganze gerichtet.

91. Auf irgend eine Weise kann überall zum Bewußtsein kommen, daß die verschiedenen Zweige für einander Stoff und Form sind.

IV.

Auszüge

aus den Vorlesungen im Wintersemester 1820/21.

(Nachschriften.)

Angefangen den 23. Oktober 1820. Geschlossen den 28. März 1821.

Physische Voraussetzung.

Hierüber sind die Ansichten sehr verschieden; und doch hängt die Gestaltung unserer Theorie davon ab. Unser ganzes Denken, inwiefern es sich auf die gegebene Welt bezieht, unser reales Denken, ist durchaus an den Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen gebunden;*) was darüber hinaus liegt, weisen wir auch über die gegebene Welt hinaus. Die Idee der Gottheit ist über diesen Gegensatz erhaben; darum ist sie auch kein Teil der Welt. Die Vorstellung von der bloßen Materie ist ebenso außer jenem Gegensatz gesetzt; darum sind wir auch darüber einig, daß die bloße Materie in der Welt nicht zu finden. Die Vollkommenheit unseres Denkens wird dadurch gemessen, wie vollkommen jener Gegensatz darin hervortritt. Die animalische, vegetabilische Welt wird stets unter Klassen und Gattungen gebracht, und auch im Gebiete des Toten, Starren tritt der Gegensatz unverkennbar hervor. Wie steht es nun in dieser Beziehung um den Menschen, als Erscheinung angesehen? Jeder ist ein Mensch, dies das Allgemeine; aber zwischen diesem Allgemeinen und dem Besonderen, daß jeder ein Einzelner ist, liegt eine Menge von Abstufungen. Diese wollen wir hier in der Kürze überblicken.**) — Die Anthropologie hat eine bestimmte Zahl Rassen unterschieden, und wenngleich nicht allgemein entschieden ist, ob sie nicht alle von einem Stammvater herrühren, so leugnet man doch, daß der Mensch durch Kunst aus einer Klasse in die andere versetzt werden könne. Unbeschadet der allgemeinen Identität ist also hier in den Rassen etwas Besonderes gesetzt. In jeder Rasse unterscheiden wir wieder Völkerschaften, ein schon geringerer Unterschied, aber dem geübten Auge nicht entgehend. Auch hier keine Kunst gegen die Natur. Von den verschiedenen Stämmen dasselbige, und ebenso, wenn auch in geringerem Grade, von den Familien. In der Familie sind die Glieder die Einzelnen. So machen wir den Sprung auf den Einzelnen. In jedem Einzelnen sind, insofern er einer Familie, einem Stamm, einer Völkerschaft, einer Rasse angehört, alle diese Differenzen vereint. Sind nun die Einzelnen auch nur einer Familie völlig identisch, wenn wir sie auf den Punkt der Geburt betrachten; oder sollte nicht

*) Vergl. Schleierm. Dialektik, S. 202. Anm. ***)
**) Vergl. Schleierm. Syst. d. Sittenlehre, S. 161 § 192 fg.

in jedem auch eine Eigentümlichkeit sein, die sein Wesen ausmacht? Nach der Analogie muß es so sein. Die menschliche Natur, in ihrem Verhältnis zur Erde mannigfach bestimmbar, hat ihre Hauptbestimmungen in den verschiedenen Rassen ausgeprägt; auch die Völkerschaft ist ein einer verschiedenen Bestimmbarkeit fähiges Ganze; so ist jeder Einzelne wiederum bestimmbar. Die dadurch in den Einzelnen entstandenen Differenzen in ihrer Gesamtheit bilden die Volkstümlichkeit und dienen dazu, das eigentümliche Leben des Volkes zur Erscheinung zu bringen. Die eigentümlichen Verschiedenheiten sind notwendig und schon in der Natur angelegt. So ist jeder Einzelne an und für sich selbst ein eigentümliches Wesen und tritt als solches in die Erscheinung. Die Eigentümlichkeit gehört zu den Differenzen, welche den Menschen am bestimmtesten von den Wesen niederer Ordnungen unterscheiden. Pflanzen derselben Gattung haben zwar auch Verschiedenheit, aber diese waren gewiß nicht im Keime angelegt; dasselbe gilt von den Tieren. Der Mensch hingegen ist nicht verschieden von anderen Menschen durch bloße Einwirkungen von außen. Die physische Voraussetzung also, von der wir ausgehen, wäre diese, daß allerdings jeder Mensch, sowie er in die Erscheinung tritt, ein eigentümlicher ist; aber nur inwiefern die Individualität mit der Identität zusammen besteht, darf man dies aufstellen. Keineswegs besteht die Eigentümlichkeit darin, daß sie zur allgemeinen menschlichen Natur hinzukomme: so angesehen wäre sie ein Auswuchs; auch nicht darin, daß dem Einzelnen dieses oder jenes fehle: so angesehen wäre sie eine Unvollkommenheit. Sie ist nur ein verschiedenes Verhalten dessen zu einander, was die allgemeine menschliche Natur konstituiert, nur eine Modifikation des unendlichen Reichtums der menschlichen Natur. — Fragen wir, was dies für ein verschiedenes Verhalten sein könne: so werden wir vorläufig zweierlei unterscheiden. Auf der einen Seite besteht die menschliche Natur aus einer Mannigfaltigkeit von Funktionen, leiblichen und geistigen. Diese können sich nun quantitativ verschieden verhalten, die einen stärker, die anderen schwächer. Aber auch eine qualitative Verschiedenheit kann stattfinden. Nämlich jeder Mensch schreitet in seiner Entwicklung fort; er wird, was er werden soll, von einem unvollkommenen Anfang bis zur relativen Vollendung in der Zeit. Dieses Fortschreiten hat einen Exponenten,*) der die Kraft bezeichnet, die dem Einzelnen einwohnt. Nun ist es denkbar, daß diese nicht eine und dieselbe in allen Menschen ist, sondern daß einige überhaupt nur einen geringeren Punkt erreichen, andere einen höheren. Dies ist kein quantitativer Unterschied im vorigen Sinne; sondern steigern wir es bis zu einem gewissen Maximum; so werden dadurch verschiedene Potenzen der menschlichen Natur

*) Vergl. Schleierm. Syst. d. Sittenl. S. 343, 44.

dargestellt; und dies war bei dem zuerst angegebenen nicht der Fall. Also Wesen höherer Art, Wesen niederer Art.*) Diese Unterschiede lassen sich in der Praxis nicht leugnen und weder durch Erziehung noch durch äußere Umstände überhaupt hinwegschaffen. Auch diese Differenz zeigt den Reichtum der menschlichen Natur, das Minimum in der ursprünglichen Natur, und das Maximum, zu dem sie sich erheben kann. Versuchen wir nun eine

Bestimmung der Eigentümlichkeit

zu geben.**) Es ist hiebei die Psychologie, Anthropologie, vorauszusetzen. Da aber noch kein System dieser Wissenschaft klassisch geworden, wir auch unmöglich eine ganze Psychologie sogleich machen können, so wollen wir nur instinktartig diejenigen Hauptpunkte hervorheben, welche auf unsere Frage die unmittelbarste Beziehung haben. Erstens. Auch in dem einzelnen Menschen finden wir den Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen. Der Einzelne entsteht als ein Besonderer aus dem Allgemeinen. Das einzelne Wesen entsteht durch den Akt der Zeugung; in diesem ist eine ursprüngliche Differenz aufgehoben. Aber die Erzeugung ist nie der Willkür eines oder beider Teile unterworfen; also liegt sie jenseit des Willens. Die Zeugung ist nur eine besondere Veranlassung, in ihr ist die reproducierende Kraft der Gattung, wodurch das einzelne Wesen hervorgebracht wird;***) aus diesem Allgemeinen geht der besondere hervor, bestimmbar durch jede Einwirkung der

---

*) Vgl. Platon. de republica, lib. III. 415. *ἐστὲ μὲν γὰρ δὴ πάντες οἱ ἐν τῇ πόλει ἀδελφοί. — ἀλλ' ὁ θεὸς πλάττων, ὅσοι μὲν ὑμῶν ἱκανοὶ ἄρχειν, χρυσὸν ἐν τῇ γενέσει συνέμιξεν αὐτοῖς, διὸ τιμιώτατοι εἰσίν. ὅσοι δ' ἐπίκουροι, ἄργυρον. σίδηρον δὲ καὶ χαλκὸν τοῖς τε γεωργοῖς καὶ τοῖς ἄλλοις δημιουργοῖς.*

**) Vergl. Schleierm. Syst. d. Sittenl. S. 93. § 130. Da alles sittlich für sich zu Setzende als Einzelnes zugleich auch begriffsmäßig von allem andern Einzelnen verschieden sein muß, so müssen auch die einzelnen Menschen ursprünglich begriffsmäßig von einander verschieden sein, d h. jeder muß ein eigentümlicher sein. — Begriffsmäßig, d. h. nicht nur, weil sie in Raum und Zeit andere sind, sondern so, daß die Einheit, aus welcher das im Raum und in der Zeit Gesetzte sich entwickelt, verschieden ist. Ursprünglich, d. h. so, daß diese Verschiedenheit nicht etwa nur geworden durch das Zusammensein mit verschiedenem, sondern innerlich gesetzt. Vergl. Schleierm. Kritik der bisherigen Sittenlehre, S. 59. 65 fg.; Monologe, S. 366 fg. (Gesamtausgabe). In unbestimmter Mitte schwebend erhalten sich die meisten, und zeigen zwar wirklich alle Bestandteile der Menschheit; aber wie das Gestein, dem Ruhe nicht ward noch Raum zur eigentümlichen Gestaltung sich zu krystallisieren, nur als rohe Masse erscheint: so alle die, welche den Gedanken der Eigentümlichkeit des Einzelwesens nicht gefaßt.

***) Vergl. Schleierm. Syst. d. Sittenl., S. 260 d. An den Akt der Geschlechts-Vereinigung ist zugleich die Fortpflanzung der Gattung geknüpft. Ganz natürlich; denn in diesem Akt ist zugleich die Differenz aufgehoben. Die Gattung aber existiert in der Indifferenz; sie existiert aber zugleich nur in der Reproduktion, also ist die Aufhebung der Differenz zugleich die Reproduktion.

menschlichen und äußeren Natur. Aber ein einzelnes Wesen ist der Mensch nur als ein Agens; und dies konstituiert eine der vorigen entgegengesetzte Seite. Durch das Allgemeine ist der Mensch entstanden, bestimmt; aber er steht in bestimmender Rückwirkung auf das, was auf ihn bestimmend einwirkt. Dies ist der Gegensatz, den man durch die Ausdrücke Receptivität und Spontaneität bezeichnet. In jedem Augenblick des menschlichen Lebens ist beides zusammen, weil beides zusammen das menschliche Leben konstituiert. Nichts ist einerseits reine Einwirkung auf den Menschen, so daß er sich nur leidend verhielte; denn ein solcher Zustand wäre außerhalb des Lebens, sondern jede Einwirkung ist mit einer Gegenwirkung oder Mitwirkung verbunden. Aber andererseits ist die freieste eigenste That des Menschen ebenso gebunden an das andere Glied des Gegensatzes. Ja auch in den Fällen, wo wir weder eine bestimmte Thätigkeit des Menschen, noch die auf ihn einwirkende Thätigkeit anderer, oder Einwirkungen äußerer Umstände nachweisen können, bei dem was so frei erscheint, daß sich der Mensch diese Freiheit kaum als sein Eigentum denken kann, wie jede plötzliche Zusammenstellung von Gedanken dafür ein Beispiel ist, sind die beiden Glieder des Gegensatzes gebunden.*) Der Gegensatz ist nur in der Abstraktion, in der Wirklichkeit hingegen ist beides ineinander. Nun ist aber in Beziehung auf diesen Gegensatz in der menschlichen Natur ein verschiedenes Verhältnis angelegt. Bei manchen stehen die Endpunkte auseinander; je größer die Wechselwirkung ist, desto reicher ist das Leben; sonst ist es arm. Je ärmer aber das Leben ist, desto weniger Differenzen.**) Schon hierin liegt ein unendlicher Reichtum von Verschiedenheiten unter den Menschen, und die größte Mannigfaltigkeit der Eigentümlichkeiten fassen wir zusammen unter diesen richtig verstandenen Gegensatz des Übergewichts von einem dieser Faktoren über den anderen. Zweitens. Der andere Hauptpunkt ist dieser. Das menschliche Leben ist in seiner Erscheinung an sich, und insofern es Gegenstand der Erziehung ist, ein Zeitliches und Successives. Die Einheit der inneren lebendigen Kraft offenbart sich immer nur in einer Succession von Äußerungen. Diese Succession kann sehr verschieden sein, gleichförmig und ungleichförmig. Wir wollen dies mit dem vorigen in Verbindung bringen. Wenn wir den Einzelnen ansehen als Identität des Allgemeinen und Besonderen, so ist diese auch in jeder Lebensäußerung und in jedem Lebensmoment, z. B. im Denken, Vorstellen, Erkennen; das Vorgestellte kann von dem Besonderen ins Allgemeine gesteigert, vom Allgemeinen ins Besondere zusammengezogen werden. Gehen wir nun davon aus, daß in jedem Moment jene

*) Vergl. Schleierm. a. a. O. S. 110 § 152.
**) A. a. O. S. 116 § 156.

Identität stattfindet in besonderer Wechselwirkung; nehmen wir hinzu, daß ein Moment auf den anderen folgt: so gewinnen wir eine Differenz in der Succession der Momente. Sie kann ungleichförmig sein, je nachdem das Allgemeine oder Besondere vorwaltet; sie kann aber auch gleichförmig sein, je nachdem in dem einzelnen Moment beides gleichförmig ist. Die ersteren sind die fruchtbarsten, letztere die gewöhnlichsten. Aus beiden ist das Leben zusammengesetzt. Aber jedes Leben kann nun auch ein verschiedenes Verhältnis dieser Differenzen haben. Wie wesentlich die daraus hervorgehenden Differenzen sind, wird klarer werden, wenn wir auf die Temperamente hindeuten. Diese stehen in unmittelbarer Beziehung zu der Wechselwirkung von Receptivität und Spontaneität, und zu der Verschiedenheit der Succession der Momente. Die gewöhnliche Terminologie ist hier mangelhaft. Sie müssen sich in ihrer Quadruplizität paaren, um einander gegenüber zu treten. Bei dem phlegmatischen und sanguinischen Temperament, den anderen gegenüber gestellt, ist die Gleichförmigkeit der Succession vorherrschend; bei dem melancholischen und cholerischen denken wir uns die größte Differenz der Momente. Beim cholerischen Menschen kann ein Eindruck, der ganz etwas Besonderes ist, ein ganz Allgemeines werden; auf entgegengesetzte Art dasselbe beim Melancholischen. In Beziehung auf Receptivität und Spontaneität verbinden sich die Temperamente auf entgegengesetzte Weise. Das phlegmatische und cholerische Temperament haben die überwiegende Spontaneität; denn der Phlegmatische wird nicht leicht durch einen Eindruck in einer begonnenen Thätigkeit gestört; und cholerisch ist ein solcher, in welchem ein jeder Moment, der aus einem Besonderen ein Allgemeines geworden ist, in die Thätigkeit ausgeht, sich aber nicht im Inneren abschließt, wie beim Melancholischen und Sanguinischen. In diesen beiden ist ein Übergewicht der Receptivität; sie unterwerfen sich jedem Eindruck. Diese Kombinationen der Gegensätze sind allgemeine Typen für die besonderen Erscheinungen des menschlichen Lebens, worunter wir diese subsumieren; es sind allgemeine Örter für die Verschiedenheiten der Menschen, diese aber nicht selbst. Drittens.*) So wie die Totalität, in der der Mensch lebt, ein Mannigfaltiges ist, so muß diese auch auf ihn als ein Mannigfaltiges einwirken; und insofern sich seine Thätigkeit auf diese Mannigfaltigkeit bezieht, muß auch sie mannigfaltig werden. Empfänglichkeit und freie Thätigkeit gestalten sich als Mannigfaltiges in ihrer Beziehung auf ein mannigfaltiges Äußere. Es sind dem Menschen Werkzeuge angebildet, vermittelst deren er die mannigfaltigen Einwirkungen aufnehmen und mannigfaltig selbst-

*) Vergl. Schleierm. Syst. d. Sittenl., Abschnitte über das symbolisierende und organisierende Handeln, S. 88 § 124 fg.; S. 103 § 145 fg.; S. 172 § 198 fg. Dialektik, S. 150 § 214 und § 260 mit den Anmerkungen.

thätig sich erweisen kann. Die Werkzeuge der Receptivität stehen im organischen Zusammenhange, sie bilden einen Organismus; dasselbige gilt von der Spontaneität. Denn Organismus setzen wir da, wo eine innere Einheit ist, die mit dem Äußeren in mannigfaltige Beziehung tritt. So hat jedes Leben, also auch das menschliche Leben als das reichste, einen zwiefachen Organismus der Receptivität und Spontaneität, die sich in einander verzweigen, mannigfaltig in einander eingreifen und dadurch die Einheit des Lebens darstellen. Dieser zwiefache Organismus*) ist bei allen Menschen derselbe, weil die Beziehungen des Menschen auf die Welt überall dieselben sind. Aber insofern er selbst an sich ein mannigfaltig zusammengesetzter ist, giebt es wieder Verhältnisse zwischen seinen einzelnen Teilen und dem Mannigfaltigen in der Totalität; und eben diese Verhältnisse können unendlich verschieden sein. Bei keinem einzelnen Menschen kann aber irgendwie das Verhältnis des Organismus zur Totalität gleich Null werden; es würde sonst eine Verstümmelung vorauszusetzen sein. Der Reichtum in diesen Verhältnissen ist eine neue Quelle der persönlichen Eigentümlichkeit. Es ist jedoch nicht möglich, diese verschiedenen möglichen Verhältnisse unter bestimmte Gegensätze zu bringen, weil der menschliche Organismus überaus mannigfaltig zusammengesetzt ist. Wir sind nicht imstande die Formel aufzufinden, um die Gegensätze zu konstruieren; und könnten wir es auch, so würde doch die Anzahl der Gegensätze zu groß sein, um allgemeine Grundsätze für die pädagogische Einwirkung auf diese Gegensätze zu basieren. Wir sind hier an der Quelle einer Mannigfaltigkeit, die wir gleich ursprünglich als eine solche auffassen müssen, die dem Begriff entgeht, und wo nur die unmittelbare Anschauung das Rechte treffen kann. — Wollen wir das Vorherrschen eines einzelnen Zweiges im Organismus der Receptivität bezeichnen, so pflegen wir dies eine Anlage im Menschen zu nennen; das vorherrschende im Organismus der Spontaneität nennen wir dagegen das Talent, wenn es auch nur ein Keim noch ist. Die persönliche Eigentümlichkeit eines Menschen bestimmt sich aus der Mannigfaltigkeit der Verbindung des Daseins und Mangels der verschiedenen Anlagen und Talente. Sie selbst, die Eigentümlichkeit, muß immer erst erkannt sein, ehe man pädagogisch in Bezug auf sie wirken kann; und deshalb ist es nicht genug, die allgemeinen Verfahrungsregeln aufzustellen, die Eigentümlichkeit zu be-

) Schleiermacher handelt im System der Sittenlehre oft von einem zwiefachen Organismus, dem psychischen und leiblichen. Es leuchtet ein, daß der hier genannte zwiefache Organismus sich sowohl auf die leibliche als psychische Seite des Lebens bezieht, also jenem Organismus gegenübertritt. Wir erhalten so die notwendigen vier Glieder dieses Gegensatzes. Vergl. Schl. Dialektik 245 Anm.) Vorlesung 1818, besond. S. 246 u. 247.

handeln; sondern es ist auch Aufgabe der Pädagogik, zu lehren, wie man sie erkenne. Nur in sehr verschiedener Succession treten die Anlagen und Talente hervor. Es kann demnach die Eigentümlichkeit des Menschen auch erst allmählich erkannt werden. Da aber der einzelne Mensch, wenngleich er als Einheit gedacht immer zugleich empfänglich und freithätig ist, in jedem Moment als selbstthätig erscheint, und als freithätig auch in den überwiegend durch äußere Eindrücke bestimmten Lebensmomenten hervortritt, so wird nicht allein seine Eigentümlichkeit ganz und durchaus diese seine Freithätigkeit bestimmen, sondern auch aus ihr wieder erkannt werden können. Somit wird in jeder Lebensäußerung die Eigentümlichkeit sich offenbaren; und je mehr man die innere Freithätigkeit des Menschen erkannt hat, desto leichter wird man auch berechnen können, wie er sich zu allen Eindrücken von außen verhalten werde; die Freithätigkeit des Menschen wird stets ein gleiches Verhältnis darstellen. — Wiewohl nun die Differenz der Temperamente und die Differenz der Anlagen und Talente die Hauptmomente der Eigentümlichkeit sind, so sind sie doch selbst von einander unabhängig; und man kann nicht sagen, ein gewisses Temperament setze gewisse Talente voraus, oder umgekehrt. Wenn wir jeden Einzelnen mit denen zusammenstellen, die ihm am ähnlichsten sind in Rücksicht des Temperaments, so wird er sich von denselbigen durch eine eigentümliche Mischung der Talente und Anlagen unterscheiden; umgekehrt werden sich Menschen von ähnlichen Talenten und Anlagen durch eigentümliche Temperamente unterscheiden. Weiter führt uns diese Untersuchung nicht. Wir werden also jeden Gegenstand der Erziehung in dieser Hinsicht ins Auge fassen müssen, und die Richtigkeit der Erziehung wird von der richtigen Erkenntnis der Eigentümlichkeit abhängen.

Indem wir nun im Begriff stehen zu der anderen Frage: Was soll die Erziehung aus dem Menschen machen, überzugehen, leuchtet es wohl ein, daß wir bei dieser zweiten immer die erste werden zu berücksichtigen haben; ebenso, daß sehr viel darauf ankommt, ob man den Menschen als für sich oder als organisches Glied einer Gesamtheit betrachtet. Wenn wir den Menschen rein für sich betrachten und behandeln wollen, so müssen wir sagen, jede entschiedene Einseitigkeit könne zu einem Extrem führen, welches die ganze Harmonie der Natur und die Gesundheit des Einzelnen zerstört. In Bezug auf die Temperamente ist dies klar. Das Extrem jedes Temperaments ist Wahnsinn. Aber ebenso ist nicht zu leugnen, daß eine einseitige Richtung der Talente den Menschen unvollkommen macht: es entsteht daraus die Monstrosität. Behandeln wir nun den Menschen um seiner selbst willen, so werden wir jede Einseitigkeit, sobald sie sich zu erkennen giebt, in Schranken zu halten haben, damit sie sich nicht ausbilde oder

wohl gar zu dem Extrem sich steigere. — Auf der anderen Seite aber ist offenbar, daß jeder Mensch ein Glied einer bestimmten menschlichen Gesellschaft ist, in der er gewisse Verrichtungen überwiegend zu übernehmen hat. Sehen wir diese Verrichtungen an als für das Ganze geschehend, so müssen wir sagen, sie werden desto vollkommener sein, wenn der Einzelne sich ganz ihnen hingiebt. In dieser Beziehung müßte man die Einseitigkeit recht ausarbeiten. Und es gilt dies sowohl in Rücksicht der Temperamente als auch der Talente und Anlagen. Für eine von beiden Verfahrungsarten würden wir uns entscheiden müssen, wenn es uns nicht gelingen könnte, den Gegenstand zu temperieren und so beide entgegengesetzte und einseitige Methoden auszugleichen.

Das ethische Ziel.

Alles weitere Fortschreiten hängt nun ab von der Frage: Was soll die Erziehung aus dem Menschen machen? Diese Frage betrifft den Endpunkt der Erziehung, sowie die vorige den Anfangspunkt. Wie das Suchen nach dem Anfangspunkt der Erziehung, wie nämlich der Mensch uns gegeben werde, die ganze Anthropologie, Psychologie und Physiologie, voraussetzte, so fordert uns diese zweite Frage die ganze Ethik ab. Hier aber ist die Differenz der Ansichten noch viel bedeutender als dort; und doch können wir uns keine besondere Ethik konstruieren. Wir haben aber ein Hilfsmittel, der Sache eine ganz andere Wendung zu geben.

Statt die Frage allgemein zu beantworten, wollen wir sie lieber in einer bestimmten Beziehung auffassen. Wenn die Erziehung des Menschen vollendet ist, müssen wir ihn doch irgend wohin stellen; dieser sein künftiger Standpunkt mußte schon bei der Erziehung berücksichtigt werden. Die Frage aber, wohin die Erziehung den Zögling abzuliefern habe, ist leicht zu beantworten. Auf diese Weise setzen wir uns in einen bestimmten Zustand menschlicher Dinge hinein; dies läßt sich nicht ändern; es ist aber auch das einzig richtige, an einem bestehenden Zustand anzuknüpfen, wenn es nur auf sittliche Weise geschieht; und jede Erziehung, die von diesem Gesichtspunkt ausgeht, wird besser sein als diejenige, die auf bestehende Zustände durchaus keine Rücksicht nimmt. Dazu sind nun auch jedesmal die Erziehungsmittel durch einen gegebenen Zustand bestimmt. Wenngleich nun scheinen könnte, daß auch der gegebene Zustand eine zu große Mannigfaltigkeit von Verhältnissen darbiete, als daß sich die Frage, auch in der Form, wie wir zuletzt sie gefaßt haben, ohne Schwierigkeit beantworten lasse, so werden sich doch diese Verhältnisse auf gewisse Weise ordnen lassen, wenn auch nur subjektiv und hypothetisch.

1. Zunächst hat jede Erziehung die Zöglinge an den Staat ab-

zuliefern. Die Familie ist das erste organische Element des Staates; der einzelne Mensch ist ein Annex der Familie, und seine Erziehung ist erst vollendet, wenn er in ein bürgerliches Verhältnis eintritt und also eine Familie selbst stiften kann.

2. Das folgende zweite könnte schon nicht so allgemein zugestanden werden, nämlich daß der Zögling auch an die Kirche abgeliefert wird, an irgend eine geistige Gemeinschaft, der er angehören muß. Es ist aber wohl nur eine Einseitigkeit und eine eingebildete Vollkommenheit, wenn man sagt, daß der vollkommen in sich selbst gebildete Mensch einer solchen Gemeinschaft nicht bedürfe und für sich allein bestehen könne. Es ist dies eigentlich eine Unvollkommenheit; denn der Mensch ist ein geselliges Wesen: alles in ihm soll gesellig werden. Der Mensch strebt auch in religiöser Hinsicht nach Gemeinschaft. Hat die Religion in dem Menschen die gehörige Vollkommenheit erlangt, so wird sie von selbst gesellig werden; wenn sie nicht gesellig ist, dann ist sie auch nicht ausgebildet. — Jedes Hauswesen ist ebenso das organische Element der Kirche wie des Staates. So lange der Mensch erzogen wird, ist er ebensowohl ein Annex der Familie in Beziehung auf die Kirche wie auf den Staat. Ist seine Erziehung vollendet, so tritt er in ein besonderes persönliches Verhältnis zu beiden. Beides spricht sich auf eine so gleichmäßige Weise aus, daß wir Staat und Kirche parallel stellen müssen. Nur scheint dem Menschen nicht ebenso ursprünglich seine Religionsgemeinschaft angewiesen zu sein wie sein Staat. Aber auch in Beziehung auf den Staat giebt es in dieser Beziehung verschiedene Ansichten, und die Willkür kann auch hier eintreten, indem der Mensch ja auswandern kann.

3. Der Mensch wird sodann auch abgeliefert an eine bestimmte Sprache. Dies scheint etwas Wunderliches zu sein, weil es kein Wort für dies Verhältnis giebt. Aber wenn wir vom Angebornen abstrahieren, so hat der Mensch, wenn er erzogen ist, seine eigentümliche Sprache; wir werden uns kaum denken können, daß er im Besitz einer Mehrheit von Sprachen alle gleich als die vollkommen seinigen und ihm eigentümlichen werde gebrauchen. Eine wird für ihn etwas anderes sein als die andere. Nur eine Sprache sitzt im Menschen ganz fest; einer gehört er nur ganz an, mag er außerdem noch so viele erlernen. Daß auch dieses ein großes dominierendes Verhältnis ist, kann man aus folgendem erkennen. Das Denken ist eine sehr allgemeine und bedeutende Operation, wird aber nur vermittelst der Sprache verrichtet und alles Gedachte hat seinen natürlichen Ort nur in der Sprache, worin es gedacht ist; es teilt sich nur in dieser auf ursprüngliche Weise mit und kann auch nur in dieser in demselben Grade fruchtbar sein. Denn jede Sprache ist eine eigentümliche Weise des Denkens und das in einer Sprache Gedachte kann

nicht in einer anderen auf dieselbige Art wiedergegeben werden. Auch in Bezug auf die Receptivität befruchtet jeder sein eignes Denken nur aus dem Gebiete seiner Sprache. Wir zwar suchen Reichtum zu schöpfen aus den Trümmern des Altertums. Aber was geht denn nun davon in das Leben über? Nur das wirkt am unmittelbarsten auf die Denkoperation und zeigt seinen Einfluß auf die ganze Lebensrichtung des Menschen auf das bestimmteste, was in dem Gebiete der eigentümlichen Sprache entstanden ist. In der Sprache ist also ebenso gewiß ein eigentümliches Leben, das Innehaben und Fortpflanzen gemeinsamer Erkenntnis, wie in der Kirche und im Staate. Also auch in dieses Gebiet hat die Erziehung den Menschen abzuliefern.

4. Das vierte Gebiet ist das Supplement zu den vorigen, aber ebenso unbestimmt, wie jene Punkte bestimmt. Es ist das Verhältnis, in welches als das Allgemeine der Mensch zurückversetzt wird, nämlich das gesellige Leben, das Gebiet der unmittelbaren persönlichen Einwirkungen, in dem es jeder mit jedem zu thun hat. Es ist das vollkommen Freie. Jeder, mag er sich zu den anderen Gebieten so oder anders verhalten, kann in dieses Gebiet hineingezogen werden, selbst auch der Fremde; denn die Fremden aus dem Verkehr auszuschließen ist Roheit und Barbarei. Selbständig aber bewegt sich in diesem Gebiete der Mensch erst dann, wenn er erzogen ist; dann bekommt er seine Stimme auch in dem geselligen Leben.

Somit ist das ethische Ziel der Erziehung, daß der Mensch in diesen vier Sphären der Gemeinschaft seine Stelle einnehmen und für jede derselben etwas sein könne. Da aber die Gestaltung dieser verschiedenen Gebiete überall auch eine verschiedene ist, so leuchtet wohl ein, daß die Pädagogik nicht als eine allgemeingültige aufgestellt werden kann.

Verhältnis der Erziehung zu diesen Gebieten der Gemeinschaft insofern sie unvollkommen sind.

Diese Gebiete sind nicht nur unter den verschiedenen Völkern verschieden, sondern auch unter allen unvollkommen. Es entsteht also die Frage: Sollen wir den Zögling zu der Unvollkommenheit mit erziehen? Dann würde sie fortgepflanzt. Niemand wird demnach die Frage bejahen wollen. Aber wie zu vermeiden sei, daß nicht für die Unvollkommenheit erzogen werde, ist schwierig zu sagen. — Man hat gemeint, man müsse die zu Erziehenden mit den Unvollkommenheiten der Gemeinschaften bekannt machen. Allein die Jugend kann dadurch in keiner Weise zur Einsicht in die wahren Verhältnisse gelangen, noch weniger dadurch in den Stand gesetzt werden, den Unvollkommenheiten entgegenzuwirken. Ein Mißgriff ist dieses nur, aus dem Naseweisheit entsteht. — Man hat gesagt, jeder müsse sich über diese Unvollkommenheiten selbst erheben; daß heißt eigentlich, jeder müsse sich in der Erzie-

hung selbst erziehen. Alle Erziehungsmittel sind aber aus diesen vier Gemeinschaften hergenommen; es sind also die Unvollkommenheiten in der Erziehung immer mit thätig. Wir müßten uns vor der Erziehung über alle diese Unvollkommenheiten erheben und alles abstreifen, was davon tingiert ist. Diese Aufgabe ist nie zu lösen; man könnte dann mit der Erziehung niemals anfangen. — Aber man will die Unvollkommenheiten hinwegschaffend auch das Individuelle in den einzelnen Gemeinschaften gar oft aufheben. Auch vor diesem Irrtum hat man sich zu hüten, daß man nicht das Unvollkommene mit dem Individuellen verwechsele. Wenn wir uns die Möglichkeit denken, daß solche Erzieher vorhanden wären, die selbst über alle Unvollkommenheiten erhoben den Menschen für den Staat, nicht wie er ist, sondern wie er der vollkommene ist, und in gleicher Weise für die übrigen Lebenssphären erziehen könnten; so müßten diese in sich tragen die reinsten Ideen vom Staat, von der Kirche u. s. w. Dabei kann nun aber zugleich das Mißverständnis eintreten, daß z. B. Erzieher aus ganz verschiedenen Völkern alle auf gleiche Weise und für dieselbe Idee des Staates erziehen wollten, nicht für einen gegebenen Staat. Sie würden den individuellen Staat aufheben. Ebenso würden sie für ein allgemeingültiges Wissen und für eine allgemeine Religion alle erziehen. Aber es ist etwas ganz anderes zu sagen: Die Erziehung muß gerichtet sein auf eine vollkommene Organisation des Staates, der Kirche, des Wissens, des geselligen Lebens, als einen allgemeinen Staat u. s. w. zu verlangen. So lange die Individualität besteht, wird einer solchen Forderung nie genügt werden können. Die Individualität hinwegzuräumen soll die Erziehung nicht anstreben; sie würde sonst den einzelnen Menschen aus der Haltung seines Lebens herausnehmen und in ein chaotisches Allgemeines setzen.

Wie also ist die beschränkende Forderung, daß der Mensch nicht für die Unvollkommenheit eines gegebenen Zustandes erzogen werden soll, durch diejenigen, die ihn zu erziehen haben, zu realisieren? Allerdings werden diejenigen immer am besten erziehen, die sich am meisten über das Unvollkommene der Zeit erhoben haben. Sie werden erziehen auf der einen Seite mit ihrer Anhänglichkeit an den Zustand, dem sie angehören, und sie werden also auch die Liebe für diesen in dem zu Erziehenden entwickeln; aber sie werden auf der anderen Seite um so besser erziehen, je reiner und bewußter in ihnen die Mißbilligung des Unvollkommenen ihrer Lebensgemeinschaft entwickelt ist. Diese Mißbilligung aber werden sie nicht sogleich mitteilen, sondern dasjenige unterdrücken, wodurch eben jene Mißbilligung in ihnen hervorgebracht ist, und dasjenige entwickeln, wodurch das Unvollkommene hinweggeräumt also auch jene Mißbilligung zurückgedrängt werden könnte. — Jeder, der einer Lebensgemeinschaft wahrhaft angehört,

hat das Princip derselben in sich und steht mit derselbigen in lebendiger Wechselwirkung. Denken wir uns nun das Ganze auf den Einzelnen wirksam, und den Einzelnen in überwiegender Receptivität mit unterdrückter Spontaneität: so wird er alles Unvollkommene des Ganzen aufnehmen, und was er thun kann sich dagegen zu schützen, das werden nur Palliative sein, im ganzen ohne Bedeutung. Bei einem solchen ist also die Wechselwirkung eine geringe, und nur auf unvollkommene Weise gehört er der Lebensgemeinschaft an. Soll der Einzelne gegen die Unvollkommenheit der Lebensgemeinschaften, denen er angehört, sich schützen, so muß er dazu Kraft und Freiheit haben; und wenn auch die Frage nicht entschieden ist, ob gleichsam in Einzelnen das Lebensprincip einer Gemeinschaft neu und rein geboren werde, so daß sie vermöge dessen von den Unvollkommenheiten des Ganzen nicht nur selbst frei sich erhalten sondern auch auf das Ganze reinigend wirken können: so ist dieses doch gewiß, daß infolge der ungleichen Ausstattung der einzelnen Naturen Einzelne sich über die Unvollkommenheiten erheben; diese aber werden geeigneter sein die Kraft und Freiheit, welche notwendig sind, um in der Gemeinschaft des Lebens auf die Gemeinschaft einwirken zu können, auch in anderen zu entwickeln, als diejenigen, die mit blinder Liebe für das Gegebene erziehen. So sagen wir denn: Die Erziehung soll den Menschen bilden für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegenzuarbeiten.

Die Gemeinschaften sind dem Menschen angeboren.*)

Daß dem Menschen der eigentümliche Volkscharakter angeboren wird, ist offenbar. Er liegt schon in der ganzen körperlichen Konstitution, in der Gestalt, in den Gesichtszügen; also selbst in den festen Teilen der Körperbildung, nicht nur in den Bewegungen und Übungen des Körpers, aus welchen man freilich am leichtesten die Landsmannschaft des Menschen erkennen kann, von denen man aber sagen könnte, daß sie aus der Erziehung hervorgegangen. Im großen ist diese Angehörigkeit an eine bestimmte Volkstümlichkeit durch die Geburt unverkennbar; im einzelnen ist es zu verfolgen möglich; im kleinen wird es lächerlich. Freilich wenn ein Kind gleich nach der Geburt in eine ganz fremde Volkstümlichkeit versetzt würde, so möchte es wohl dieses Volkes Sitte annehmen. Aber das beweiset nur, daß der einzelne Mensch bis auf einen gewissen Grad unter der Potenz der auf ihn einwirkenden geistigen Kräfte steht. Und schon in des Dichters Wort,

*) Zur sechsten Stunde, S. 424.

daß die Natur immer wiederkehre, liegt eine tiefe Wahrheit. — Weniger klar scheint zu sein, ob auch die Sprache angeboren sei, also auch die damit verbundene Modifikation des Erkennens. Die ersten Tendenzen der Kinder in dieser Beziehung scheinen willkürliche Versuche zu sein; die Kinder erfinden sich Töne und Bezeichnungen auf ihre eigene Hand. Daß sie die Sprache des Vaters annehmen, scheint Folge der Umgebung zu sein und die Macht äußerer Einwirkungen zu beweisen. Wie einflußreich letztere sei, könnte man daraus mehr noch zu schließen geneigt sein, daß jeder Mensch, in eine fremde Sprache versetzt, diese sich aneignet. — Allein nur in frühester Kindheit ist es leicht die fremde Sprache sich zum wahren Eigentum zu machen, und dann entscheidet die Masse der gegenwirkenden Kräfte. Mag aber auch der Mensch noch so sicher im Besitz einer fremden Sprache sein und sich in sie hineingelebt haben, so wird er doch in dieser nicht seine ganze eigentümliche Natur ausdrücken können; in den meisten Fällen wird er nur den allgemeinen Typus auffassen, vorzüglich an solchen Punkten, wo die Individualität zurücktritt. Was aber die scheinbar willkürlichen Versuche der Kinder betrifft, so möge man nur recht in das Elementarische eingehen, um sich zu überzeugen, daß sie gerade das Hineingeborensein in eine bestimmte Sprache beweisen. Wollte man die einzelnen Töne systematisieren, so würde es sich finden, daß die Töne in allen Sprachen nicht dieselben sind und einige einigen fehlen. — Ebenso möchte zweifelhaft erscheinen, ob man sagen dürfe, die religiösen Gemeinschaften, beruhend auf einem verschieden modificierten Typus der Richtung des menschlichen Geistes, seien ebenfalls dem Menschen angeboreu. Erfahrungsmäßig sind aber im großen angesehen die Fälle selten, wo ein Mensch aus einer Religionsgemeinschaft, in der er geboren ist, in eine andere übergeht. Wollte man sagen, es sei dies Folge der Gewohnheit und liege in den Verhältnissen, so würde man behaupten, daß die Religion selbst dem Menschen gleichgültig sei. Allein dies ist nicht der Fall; dem Festhalten an der religiösen Gemeinschaft liegt eine innere Zusammenstimmung zum Grunde. Auch hier könnte man wieder entgegnen, es sei ein Sprung daraus nun auch das Angeborensein herzuleiten; vielmehr anerzogen sei ihm und durch Vorliebe geheiligt die bestimmte Religion. Allein eine solche Vorliebe, die nicht objektiv wäre, würde das Angeborene überhaupt ausschließen; eine solche Zusammenstimmung auf diesem indirekten Wege würde sich nicht halten können gegen die spekulative Behandlungsweise des religiösen Elementes. Sobald ein solcher Gegenstand wissenschaftlich behandelt wird, gesellt sich auch das Kritische dazu; dieses befreit den Menschen von einer solchen unbewußt gewordenen Überzeugung, und fordert, daß er sich der direkten Entstehung dieser Überzeugung bewußt werde. Zwar unterwirft nur

der gebildetere Teil der Menschen die Religion der wissenschaftlichen Untersuchung; aber wenn dann doch auch die wissenschaftlich Überzeugten in der anerzogenen Religionsgemeinschaft bleiben, so ist hier eine direkte und in der Natur der Sache liegende Übereinstimmung nicht zu verkennen. — Historische Betrachtung. Es scheint auch noch einen geschichtlichen Beweis dagegen zu geben, daß auf diesem Felde etwas Angeborenes sei. Das Christentum und der Muhamedanismus z. B. sind als neue Formen auf einem kleinen Gebiete entstanden, und haben dann sich über eine große Menge von Völkern verbreitet, denen vorher andere Religionen anerzogen waren. Also können sie selbst nichts Angeborenes sein; und ebensowenig kann etwas Angeborenes in jenen Formen gewesen sein, die ausgetrieben wurden. — Es ist dies freilich, so hingestellt, eine Auffassungsweise, gegen welche sich direkt nichts sagen läßt. Uns bleibt nichts übrig, als daß wir versuchen darzustellen, was die Analogie mit der politischen Gemeinschaft ergiebt. Auch die Formen dieser in einem und demselben Volke sind veränderlich, und dennoch sagen wir, daß sie Resultat der Volkstümlichkeit, also angeboren seien. Die verschiedenen Formen erscheinen uns nur als verschiedene Entwicklungsstufen desselben Nationalcharakters. Die Religionsformen, von welchen die Völker abgefallen sind, waren auch nur einer niederen Entwicklungsstufe angemessen; sie hätten sich doch nicht halten können. Bei den Fortschritten des Christentums und des Muhamedanismus finden wir eine große Differenz, indem einige Völker die eine oder die andere dieser beiden Religionen gern angenommen, andere sie fortdauernd zurückgestoßen haben; die Entwicklungsstufen derer, die in die neue Glaubensweise eingingen, waren von der Stufe derer, die Widerstand leisteten, nicht verschieden; was sie getrennt hatte, war ihre innere Verschiedenheit.*) Dies ist in vollkommener Analogie mit den Erscheinungen auf dem politischen Gebiete.

Die Privaterziehung und die öffentliche Erziehung.

Die einzelne Person hat für das Ganze einer großen Gemeinschaft keinen differenten Wert, wohl aber für die, welche mit dem Einzelnen durch die Natur verbunden sind. Die Ausbildung der persönlichen Eigentümlichkeit ist nicht das vorherrschende Interesse der großen Gemeinschaft; bei einer rein öffentlichen Erziehung wäre zu besorgen, daß diese Rücksicht ganz zurückstehen müßte. Die Eltern aber haben dies Interesse an der einzelnen Person, und werden die Vollkommenheit des Einzelnen gern darstellen wollen. In der Privaterziehung wird deshalb die Tendenz auf Entwicklung der Indivi-

---

*) Vergl. Schleierm., der christliche Glaube, 1. S. 38 fg. § 7. 1. 2. 3. — System der Sittenlehre, § 287. § 288 S. 316—319.

dualität das Dominierende sein. Zwar wird man keine Differenz gerade veranlassen, keine Besonderheit hervorlocken, aber jene Richtung auf das Allgemeine wird doch zurücktreten. Bei der öffentlichen Erziehung dagegen wird die Sorge für die persönliche Eigentümlichkeit zurücktreten und das Interesse den Menschen für die Gemeinschaft zu bilden überwiegen. Daher finden wir geschichtlich fast immer die Erziehung in diese beiden Zweige geteilt; selten ist sie ganz dem häuslichen Leben überlassen, selten bemächtigen sich Staat und Kirche ganz der Erziehung. Ausgeschlossen ist aber nicht, daß bei den Extremen, wenn nämlich ein oder der andere Zweig der Erziehung ganz fehlt, die ganze Aufgabe dennoch erreicht werden könne; aber dieses doch nur unter seltenen und schwer eintretenden Umständen.

Die Privaterziehung allein kann vortrefflich sein bei vollkommener Übereinstimmung; wenn nämlich die verschiedenen großen Gemeinschaften der Übereinstimmung aller organischen Teile, aller Familien, mit dem Ganzen sicher sind und die Überzeugung allgemein ist, daß die Erziehung — die hier ganz auf der vollkommenen Ausbildung der persönlichen Eigentümlichkeit beruht — mit dem Princip des Gesamtlebens im Einklang stehe, und daß man von jeder Familie erwarten könne, sie werde die Eigentümlichkeit zum Dienst der Gesellschaft entwickeln und die zu Erziehenden für die Gemeinschaft tüchtig machen. In diesem Fall würde die öffentliche Erziehung nicht nötig sein; das Ganze könnte sich auf die Familien verlassen. Bilden sich dann größere Erziehungsanstalten durch das Zusammentreten mehrerer Familien ohne Einfluß des Gemeinwesens und ohne Opposition gegen dasselbige, so würde doch auch dieses nur Privaterziehung sein.

Die Privaterziehung allein bleibt nur übrig bei allgemeiner Auflösung. Wir können uns auch eine solche Ansicht in der Verwaltung des Staates und der Kirche denken, infolge derer beide in Bezug auf die Erziehung einer vollkommenen Passivität sich überlassen; nicht sowohl weil man die Überzeugung hätte, daß die Familien und alle, die sich mit der Erziehung abgeben, nie etwas zum Schaden der Gesellschaft in die Erziehung hineinbringen — denn dieses wäre der Zustand der Vollkommenheit —, sondern nach der Maxime, es werde alles sich schon von selbst machen. Lange Zeit hat in vielen unserer Staaten die Regierung sich auch in die Gewerbsthätigkeit gemischt, um ihr der jedesmaligen politischen Ansicht gemäß eine gewisse Richtung zu geben oder zu nehmen. Dieses hat allmählich aufgehört, und man überläßt jetzt die Sache mehr sich selbst. Nun lebt eine Klasse von Staatsmitgliedern vom Erziehen; also könnte hier die Ansicht sein, auch die Erziehung sei ein Gewerbe und werde von vielen recht gehandhabt werden, weil es ja in dem eigenen Interesse liege, mit aller Sorgfalt die Erziehung zu betreiben, um Zulauf zu haben. Es

würde aber eine solche Passivität nur bei einer Art von Auflösung des Ganzen eintreten können, und die eigentliche Negation der Erziehung von seiten derer, welche die Leitung des Ganzen in Händen haben, eine zunehmende allgemeine Auflösung des Ganzen verraten und die Privaterziehung notwendig machen.

Öffentliche Erziehung allein kann vortrefflich sein bei vollkommener Ruhe über die Eigentümlichkeit. Die Erziehung könnte rein eine öffentliche werden und die Privaterziehung überflüssig machen, wenn die Familien überzeugt sein könnten, daß die Richtung der öffentlichen Erziehung mit der Richtung der Privaterziehung übereinstimme, d. h. der Staat werde seine Erziehung ganz auf die Ausbildung jeder Eigentümlichkeit richten. Diesem Fall steht aber ein anderer gegenüber, nämlich wenn die Erziehung aus Not eine öffentliche ist, oder infolge der Korruption.

Öffentliche Erziehung allein bleibt nur übrig bei Auflösung des häuslichen Lebens. Auch diesen Fall finden wir unter uns zum Teil, daß es einzelnen Familien auf die Erziehung die notwendige Zeit, Kraft und genügende Mittel zu verwenden unmöglich ist; und was auf der einen Seite die Bedürftigkeit thut, könnte auf der anderen auch die Auflösung des Familienlebens in sittlicher Beziehung notwendig machen. Bei der Korruption des häuslichen Lebens werden es sich auch die Eltern gefallen lassen, daß die Erziehung dem Staate anheimfalle, weil sie dieselbe aus den Augen verloren haben; wie z. B. bei den gebildeteren aber korrumpierten Klassen des französischen Volkes, bei denen die Kinder noch während des Säugens aus dem Hause gegeben werden. Da ist gar kein Interesse an der Erziehung. Es würde in solchen Fällen noch sicherer sein, wenn auch die Anstalten, in denen die erste physische Erziehung übernommen ist, unter öffentlicher Aufsicht ständen. Annäherung an diesen Zustand finden wir in der Praxis in Sparta, in der Theorie in der Platonischen Republik.

Dieses sind die beiden Extreme, und von hier aus können wir beurteilen, wie die Sache sich zwischen beiden Extremen gestalten werde. Inwiefern das eine Element bei der Erziehung nicht mit dem anderen übereinstimmt, insofern wird die eine Form auch nicht hinreichen, und die andere Form hinzugenommen werden müssen, um die Erziehung vollständig zu machen für beide Richtungen. Wo ein vollkommenes Vertrauen des Staates, der Kirche, auf das Hauswesen nicht vorhanden ist, oder umgekehrt: da werden sich immer, wenn die Privaterziehung dominiert, die Kirche und der Staat dieses und jenes vorbehalten; oder wenn die öffentliche Erziehung dominiert, ebenso die Familie. Nach Maßgabe der Verhältnisse wird das eine über das andere ein Übergewicht haben.

Verhältnis der Erziehung zu den anderen Potenzen, insofern sie teils mit der Erziehung zusammenstimmen, teils entgegenwirken;

oder:

Ist die Erziehung nur beschleunigend oder auch gegenwirkend?

Wir sind davon ausgegangen, daß die Erziehung mit dem Leben selbst anfängt, aber sich erst allmählich entfaltet. Nun ist aber doch während der Zeit der Erziehung diese selbst nicht das einzige Agens, sondern es wirken auf den sich entwickelnden Menschen noch andere Potenzen außer der Erziehung. Betrachten wir diese Potenzen aus dem pädagogischen Gesichtspunkt, so zerfallen sie in solche, die mit der Tendenz der Erziehung zusammenstimmen, und in solche, die ihr entgegenwirken. Wir müssen diese anderweitigen Einwirkungen als schlechthin mannigfaltig, regellos gemischt und zufällig betrachten. Vieles geschieht während der Erziehungszeit, was seine Einwirkung auf die zu Erziehenden klar zu erkennen giebt, aber sehr oft mit der Absicht der Erziehung im Widerspruch steht; würde alles, was aus dem Leben heraus neben der Erziehung einwirkt, der Erziehung widersprechen, so wäre das ein Beweis, daß die Erziehung durchaus im Widerspruch stände mit dem Leben selbst. Unsere Voraussetzung ist also folgende. Bei der Erziehung des Menschen erfolgen Einwirkungen, die nicht abzuwenden sind, teils mit der Erziehung übereinstimmend, teils ihr widerstreitend. Die ganze Erziehung können wir betrachten als ein Verhältnis des erziehenden Willens (der gewollten Einwirkungen) zu den Einwirkungen auf den Zögling, die von selbst entstehen. Es fragt sich also: Besteht das Wesen der Erziehung darin, daß nur die mit der Erziehung übereinstimmenden Einwirkungen durch sie zusammengefaßt und gehalten oder beschleunigt werden; oder darin, daß die Erziehung diejenigen Einwirkungen aufzuheben sucht, die ihrer Tendenz widerstreiten; oder endlich, ist sie aus diesen beiden, der Beschleunigung und Gegenwirkung, gemischt? Daß aber die ganze Erziehung nur auf diese Fälle zu reducieren sei, bedarf noch der Erläuterung, weil man annehmen könnte, daß die Erziehung als etwas für sich Selbständiges allein wirksam sei und etwas ausrichte, was durch die mitwirkenden Umstände weder verhindert noch hervorgebracht werden könne, so daß man dieses als Besonderes für sich zu betrachten habe. Es ist aber die Voraussetzung, es könne durch die Erziehung etwas im Menschen bewirkt werden, was verschieden sei von den Einwirkungen durch das Leben überhaupt, eine in sich selbst nichtige. Nichts kann aufgestellt werden, was specifisch als ausschließliche Folge der Erziehung anzusehen wäre. Erziehung steht nur als absichtliche Einwirkung auf den

in der Entwicklung begriffenen Menschen den unabsichtlichen Einwirkungen gegenüber. Das gesellige Leben besteht darin, daß wir einander unsere Gesinnungen mitteilen. Sobald das Kind der Erregung fähig wird, so ist die Mitteilung der Gesinnung Folge auch der unabsichtlichen Einwirkung; die Erziehung wirkt auch auf die Gesinnung und kann sie nicht anders mitteilen als das Leben, nur daß sie es absichtlich ins Werk stellt. Das gesellige Leben besteht weiter auch darin, daß wir einander Rede stehen und unsere Kenntnisse und Erfahrungen aufeinander übertragen. Wenn nun im Kinde die Wißbegierde erwacht, so muß man ihm auch Rede stehen; es fragt auch wohl Menschen, die es nicht erziehen, nach diesem und jenem. So erfolgt die Mitteilung von Kenntnissen auch ohne Erziehung. Ebenso ist im geselligen Leben in anderer Beziehung eine Einwirkung: einige geben den Ton an, andere ahmen nach und folgen. Wie vieles ist nun nicht innerhalb der Periode der Erziehung, was die Jugend nachahmend aufnimmt, ohne daß die Erziehung gerade dieses beabsichtigte. Alles aber was in dem gemeinsamen Leben im Verhältnis der Erwachsenen zu der Jugend vorkommt auf unabsichtliche Weise, das eignet die Erziehung sich an und sucht es absichtlich hervorzurufen insoweit es ihrem Zweck nicht entgegentritt. Sie hat aber nicht einen eigentümlichen Zweck, sondern was sie hemmen will sollte auch in dem Leben nicht sein. Daher ist die obige Frage richtig gestellt.

Allein es könnte scheinen, als sei es überflüssig, jene drei Fälle noch zu sondern. Wir können uns jedoch von der Beantwortung der Frage, so wie wir sie in Bezug auf diese verschiedenen Fälle gestellt haben, schon deswegen nicht dispensieren, weil verschiedene darauf beruhende Theorieen wirklich aufgestellt worden sind. Denn man hat einmal die Theorie begründet auf die Ansicht, daß die Erziehung nur Gegenwirkung sein solle gegen das, was im Leben selbst ihrer Idee entgegen sich entwickle. (Dies ist der ausschließend negative Charakter der Erziehung.) Sodann haben andere gelehrt, die Erziehung habe nur alle bildenden Einwirkungen, die im Leben selbst liegen, zu verstärken, und brauche dann was im Leben ihr entgegenwirkt nicht zu berücksichtigen, sondern dieses werde von selbst allmählich seinen Einfluß verlieren; und wenn sie sich nur mit dem Analogen einige, werde sich ihr Zweck schon erreichen lassen. Neben diesen giebt es die beide vereinigende Theorie.

Dies alles ist jedoch kein hinreichender Grund jene verschiedenen Fälle einzeln zu untersuchen. Will man eine Theorie aufstellen, so ist es nicht unbedingt notwendig auf die vorhandenen Rücksicht zu nehmen; aus einer Theorie, die an und für sich selbst begründet ist, wird das Mangelhafte und Einseitige der anderen von selbst hervorgehen. Der eigentliche Grund, weshalb wir in die Untersuchung der genann-

ten Fälle eingehen müssen, ist dieser. Gesetzt es gäbe keine absichtlichen Einwirkungen der Erziehung, so würde sich im Menschen doch dasjenige entwickeln, was die Erziehung eigentlich bezweckt, nämlich das Gute, wenngleich langsamer und in einem geringeren Grade; auf der anderen Seite, wenn es keine Erziehung gäbe, so würde sich doch auch manches, was der Erziehung entgegen ist, entwickeln, das heißt das Böse, entweder das absolut oder relativ Böse. Sagt man nun, die Erziehung müsse nur das Gute, das sich von selbst entwickelt, unterstützen; oder, die Erziehung müsse nur dem Bösen, das von selbst entsteht, entgegenwirken, so findet in beiden Fällen eine ungleiche, aber nach der entgegengesetzten Seite hin liegende Behandlung statt. Nur wenn man beides kombiniert und sagt, man müsse das Gute unterstützen und dem Bösen entgegenwirken, ist eine Gleichstellung vorhanden.

Worauf beruhen die entgegengesetzten einseitigen Theorieen? Die eine ist die positive, die andere die negative Theorie. Der positiven, die Erziehung müsse nur die natürliche Entwicklung des Guten unterstützen, aber dem Bösen nicht entgegenwirken, können zwei Ansichten zum Grunde liegen; erstens, daß das Böse etwas Geringfügiges sei, das vom Guten würde überwachsen werden; zweitens, daß das Böse im Menschen so festsitze, daß man es unmittelbar nicht mit Erfolg angreifen, sondern nur indirekt durch Verstärkung und Vervielfältigung des Guten verringern und einschränken könne. — Der negativen Theorie, das Gute müsse man sich selbst überlassen, aber dem Bösen entgegenwirken, liegt die Ansicht zum Grunde, daß das Gute dem Menschen natürlich sei, und daß man es nur von den Hindernissen, von dem dazwischen einkommenden Bösen zu befreien brauche.

Die kombinierende Theorie scheint die Einseitigkeiten auszugleichen, indem sie annimmt, das Böse sei zwar natürlich, könne aber durch Gegenwirkungen unterdrückt werden; und das Gute sei zwar natürlich, bedürfe aber doch der Unterstützung. Aber gewöhnlich weiß man nicht recht, wie man sich diese ursprüngliche Gleichheit des Guten und Bösen vorstellen solle; und offenbar sind größtenteils die Ansichten von der menschlichen Natur nur nach einer oder der anderen einseitigen Theorie konstruiert. Einige sagen — und zwar nicht bloß Christen —, das Böse sei dem Menschen angeboren; andere meinen, der Mensch würde ganz gut sein, wenn er nicht durch die Gesellschaft verdorben würde; so Rousseau. Beide einseitigen Theorieen haben am tiefsten in die Erziehung eingegriffen, die meisten Menschen neigen sich zu der einen oder der anderen. Die Gleichstellung ist gar nicht durchgeführt. Aber nicht nur dieses scheint gegen die kombinierende oder gemischte Theorie zu sprechen, sondern als Theorie angesehen scheint sie viel weniger zu leisten als jene beiden. Es giebt kaum einen Augenblick im Leben, der in der Gewalt des Erziehers steht, wo er nicht eins von beiden

thun könnte, entweder das Gute unterstützen oder das Böse unterdrücken. Wer nur einer der einseitigen Theorieen folgt, weiß stets, was er zu thun habe; wer aber dagegen die kombinatorische Theorie angenommen hat, ist seiner Sache nie sicher, weil er beides in jedem Augenblick thun kann, und muß entweder dem bloßen Gefühl folgen, oder wählt überall dasjenige, was das nächste ist oder den meisten Erfolg verspricht.

So liegen uns zwei Fragen zur Beantwortung vor: erstens, **Was ist wohl die richtige Ansicht über das Verhältnis der menschlichen Natur zum Guten und Bösen**; zweitens, **Welche Theorie ist als solche in Beziehung auf Anwendbarkeit vorzüglicher**, diejenige, welche entweder gleich bestimmt, daß das Gute zu unterstützen oder das Böse zu unterdrücken sei, oder diejenige, welche dies dem Gefühl zu bestimmen überläßt? Die zweite Frage ist am leichtesten zu beantworten: wir fragen daher zuerst, welche Theorie anwendbarer sei.

Was wir Theorie zu nennen pflegen bezieht sich immer auf eine Praxis; es ist dies unter uns herrschender Sprachgebrauch, und nur wunderliche Leute reden von theoretischen Wissenschaften. Wie verhält sich nun die Theorie zur Praxis? Die Praxis als das Erfahrungsmäßige ist immer eher, und die Theorie folgt derselben erst, wenn man einsieht, daß das eine gut, das andere schlecht geraten sei, und wenn man überlegt, wie man dazu gekommen sei dies oder jenes gerade so zu machen und nicht anders. Ehe also die Theorie entsteht, setzt man voraus, daß es im Menschen etwas gebe, was die Praxis bewirke. Die Praxis geht nicht aus der Theorie hervor.*) Dies findet sich bei allen Künsten; Menschenbildung ist aber auch eine Kunst. Durch die vollkommenste Theorie wird nie jemand ein Maler, ein Dichter werden. Es ist eigentlich nicht nötig, daß die Theorie die Formel für die Anwendung in sich enthalte, sondern sogar nicht einmal möglich. Wo aber dieses Verhältnis eintritt, daß mit der Theorie die Regel für die Anwendung gegeben und durch die Theorie alles für die Praxis vorgeschrieben wird, so daß man gar nicht fehlen kann: da ist auch nur auf mechanische Fertigkeit gerechnet, und die Theorie hört eigentlich auf Theorie zu sein. Diejenige Praxis ist eine Kunst, in der die richtige Anwendung der Theorie nur von dem gemacht werden kann, der die facultas zur Praxis hat, die Produktivität. Die Theorie selbst, z. B. die der Musik und Malerei, kann auch von einem aufs beste aufgestellt werden, der die Kunst gar nicht auszuüben im stande ist. Theorie ist Folge der Betrachtung über die Praxis, die Betrachtung aber ist etwas Allgemeines; die richtige An-

*) Vergl. Schleiermachers Vorlesungen über die Ästhetik, herausgegeben von Dr. F. Lomatzsch. Berlin 1842. S. 1.

wendung der Theorie setzt das Erfindungsvermögen in der Kunst voraus. Wenden wir dieses auf die verschiedenen Theorieen der Erziehung an, so müssen wir sagen: Diejenige Theorie, welche unterstützen und entgegenwirken lehrt, ist um deswillen nicht die schlechtere, weil wir bei ihrer Anwendung in jenes Dilemma geraten; denn die Theorie soll nicht über die Anwendung entscheiden, sonst wäre sie Mechanismus; sondern sie soll ein Maßstab zur Beurteilung für denjenigen sein, der Lust und Liebe und Fähigkeit zur Erziehung hat; die Theorie soll einen solchen das rechte in mehreren Fällen finden lehren, wo er es im einzelnen schon von selbst würde gefunden haben. Bei der Anwendung im einzelnen müssen wir immer an das Gefühl, an die Beschaffenheit des zu Erziehenden, an die Totalität der Momente appellieren. Diese Appellation macht also die Theorie nicht schlechter. Als Theorieen sind vielmehr die beiden anderen von geringerem Wert, da das Gebiet ihrer Anwendung ein sehr beschränktes ist; aber Theorieen bleiben sie dennoch, weil dem der sie anwenden will noch immer manches zu bestimmen überlassen bleibt.

Nachdem wir so die Frage über die Anwendbarkeit der Theorieen entschieden haben, ist uns nun aufgegeben die andere Frage über die Wahrheit der Theorieen zu beantworten. Die Frage,

Was ist wohl die richtige Ansicht über das Verhältnis der menschlichen Natur zum Guten und Bösen?

müssen wir uns vorlegen mit Beziehung auf die beiden Hauptaufgaben der Erziehung, den Menschen tüchtig zu machen für die Gemeinschaften, in die er treten soll, und, seine eigentümliche Natur zu entwickeln.

Sagen wir in Beziehung auf die erste Aufgabe, man habe nur nötig dasjenige in Schranken zu halten, was dem Gemeingeist der bürgerlichen Gesellschaft zuwider ist und was Verwirrung in das Gebiet der Frömmigkeit und der Sprache bringen könne, der Mensch werde sich dann schon für die Gemeinschaft ausbilden: so müssen wir voraussetzen, daß der Charakter, die Anlagen angeboren seien, also das Gute ursprünglich, und daß die äußeren Umstände uns helfen müssen. Dann dürfte die Erziehung nur auf die negative Seite ihre Bemühungen wenden und hätte nur die Hindernisse hinwegzuräumen. — Gehen wir von der positiven Ansicht aus und setzen das Gegenteil des eben Gesagten fest, so liegt darin ein Mißtrauen in das Angeborene und in die übereinstimmenden Einwirkungen der Gemeinschaft überhaupt. Das Gute ist einzupflanzen, das Böse indirekt angeboren. Es scheint diese ganze Ansicht darauf hinauszukommen, daß in dem Charakter der Gemeinschaften, der bürgerlichen Gesellschaft, der des Erkennens, und der Religiosität etwas Willkürliches sei, nur ein Werk

der Erziehung. Der Mensch hätte dann ebensogut auch in eine andere Gemeinschaft, in etwas ganz anderes hineingezogen werden können. Die Willkür hat kein festes Ziel, und so würde die Theorie der Erziehung verloren gehen; denn jeder könnte dann irgend einen Typus zum Vorschein bringen wollen, um danach zu erziehen, und an eine gemeinsame Methode würde nicht zu denken sein. Es ist dies auch der Fall in Zeiten, wo entweder die Lebendigkeit in der Gemeinschaft ganz und gar fehlt, oder wo ein Gefühl von Unzufriedenheit überhand genommen hat. In solchen Fällen giebt es keine Theorie, sondern nur Manieren, bei denen die jedesmaligen Zeitzustände den Maßstab abgeben. Betrachten wir nun ebenso die zweite Aufgabe der Erziehung, nämlich die Aufgabe die persönliche Eigentümlichkeit im einzelnen zu entwickeln. Auch hier kann man von der negativen und von der positiven Ansicht ausgehen. Nach jener ist die Eigentümlichkeit angeboren und bedarf nur der Abwehrung der Hindernisse. Die Erziehung muß dann darauf ausgehen, dasjenige abzuwehren oder zu vernichten, was sich im Menschen selbst im Gegensatz gegen die persönliche Eigentümlichkeit gestalten könnte. Man hat zwar bezweifelt, daß so etwas in den Menschen hineinkomme; allein wir finden doch immer zweierlei, wodurch die Ausbildung der persönlichen Eigentümlichkeit zurückgehalten wird, wenn sie auch wirklich angeboren ist. Einmal liegt in der geselligen Natur des Menschen die Nachahmung: ohne dieses Princip können wir uns seine Entwicklung gar nicht denken, besonders auf der ersten Stufe der Erziehung. Wenn der Einzelne von vielen, die keine Analogie mit seiner Eigentümlichkeit haben, umgeben ist, so schmiegt sich sein Nachahmungstrieb an denjenigen an, der ihn am meisten anzieht; herrscht dagegen im Leben ein strenger Typus, so daß persönliche Eigentümlichkeit nichts gilt, so fügt er sich der Sitte, und seine Eigentümlichkeit wird auch hier zurückgedrängt, wie bei den Chinesen. Zweitens hemmt aber auch ein Mangel an Widerstandskraft im einzelnen Menschen die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit. Jeder tritt dem anderen auf mannigfache Weise in den Weg, besonders in der engeren Gemeinschaft der Familie bei aller Harmonie, überhaupt in der ganzen Zeit, in der die Bildung vollendet werden soll, weil in dieser Lebensperiode eine engere Gemeinschaft notwendig ist. Giebt nun der Einzelne nach, wo er Widerstand findet, gegen den er kämpfend sich hindurcharbeiten müßte, so verliert er seine Eigentümlichkeit; sie verkrüppelt aus Feigherzigkeit oder Blödigkeit. So ist denn möglich, daß man sagt, die Erziehung müsse gegen diese beiden Feinde der Entwicklung der Eigentümlichkeit, gegen Nachahmung und Feigherzigkeit ankämpfen; dann werde sich die Eigentümlichkeit von selbst entwickeln.

Die positive Theorie in ihrer Beziehung auf die zweite Aufgabe

der Erziehung verschmäht die Gegenwirkung, sie will die Eigentümlichkeit an sich entwickeln. Dann ist die Anlage entweder gleich Null gesetzt, oder nur als ein Minimum; oder man nimmt auch an, daß sie keine Unterstützung durch die Lebensverhältnisse finde. Gäbe es nun gar keine Anlage, und wollte man doch behaupten die Selbständigkeit, also Eigentümlichkeit, entwickeln zu können, so müßte man den Satz gelten lassen, daß der Mensch willkürlich zu diesem oder jenem gebildet werden könne. Ist die Anlage nur ein Minimum, oder findet sie im Leben nicht unmittelbar Unterstützung, so ist das eigentlich derselbe Fall. Und wie kann ich auch die Anlage erkennen, wenn sie nur ein Minimum ist? Auch in Beziehung auf die zweite Aufgabe tritt bei der positiven einseitigen Ansicht völlige Willkür ein.

Hienach müssen wir sagen: Wenn es eine Theorie geben soll, so können wir nur von der ersten Ansicht ausgehen. Allein auch diese wird uns für sich genommen nicht genügen, und zwar mit Rücksicht auf beide Aufgaben der Erziehung.

Wir haben eingestanden, daß die Eigentümlichkeit sich nur allmählich entwickele. Jede allmähliche Entwicklung kann nun freilich so konstruiert werden, daß man das sich Entwickelnde als eine unendliche Größe betrachtet; aber ich kann auch unendliche Hindernisse entgegengesetzt denken. Immer werden es Hemmungen sein, welche bewirken, daß die Entwicklung nur allmählich sich vollendet. Es hängt also alles ab von dem, was der Entwicklung entgegenstrebt, und diesem muß allerdings entgegengekämpft werden, so daß wenn die Erziehung irgendwie die persönliche Eigentümlichkeit ausbilden will, immer Gegenwirkungen notwendig werden. Ist dieses aber nicht dasselbe mit der Ansicht, daß die Kraft, womit die persönliche Eigentümlichkeit sich entwickele, beschränkt sei und nur ein gewisses Maß des Widerstandes überwinden könne? Dann kann man also auch mitwirken, die günstigen Einwirkungen unterstützen, sobald man nur die Richtung der persönlichen Eigentümlichkeit erkannt hat.

Gehen wir auf die andere Aufgabe der Erziehung, den Menschen für die Gesellschaft auszubilden, so müssen wir sagen: Wenn es im Einzelnen selber kein natürliches Verhältnis zu den Gemeinschaften gäbe, in welche er eintreten soll, so würde doch nur jene Willkür, von der wir sagten, sie könne keine Theorie begründen, herrschen. Nehme ich aber an, daß dem Einzelnen die Liebe zu den Gemeinschaften angeboren sei, so wird er sich auf naturgemäße Weise in deren Formen entwickeln, und es ist nur nötig den schädlichen Einwirkungen und demjenigen entgegenzuarbeiten, was in dem Einzelnen dem allgemeinen Typus einer Gemeinschaft widerspricht. In dem Leben selbst wird es dann viele Einwirkungen geben, durch welche der Gemeingeist sich mitteilt. Aber bedenken wir, daß auch hier eine

Differenz des Bewußtlosen und des Bewußten stattfindet, und daß der Einzelne kräftiger sich entwickelt, wenn er ein Bewußtsein seines Verhältnisses zur Gesellschaft hat. Es liegt aber der Erziehung ob, das Hervortreten dieses Bewußtseins zu befördern. Und so führt uns denn auch hier die eine Voraussetzung auf die entgegengesetzte. So kommen wir wieder auf die gemischte Theorie zurück; nur scheint deren Wahrheit nicht darin zu liegen, daß man die einseitigen Theorieen verbindet, sondern darin, daß die entgegengesetzten Ansichten nur relativ von einander getrennt sind, und daß sie identisch sind, jede notwendig die andere herbeiziehend und jede nur wahr in Verbindung mit der anderen. Es ist nicht möglich, daß die Erziehung eine ihren Zweck begünstigende Einwirkung unterstützen könne ohne zugleich einer hemmenden Potenz entgegenzuwirken; und wiederum umgekehrt, es ist nicht möglich, daß die Erziehung einem ihren Zweck hemmenden Zustand entgegentrete, ohne zugleich positiv zu wirken. Beide Seiten, die positive und die negative, müssen immer miteinander verschmolzen sein, und die einzelne Thätigkeit kann man nur von der anderen unterscheiden a parte potiori. Denn der Mensch ist ein Agens, und darin liegt die Notwendigkeit jener Verknüpfung. Dies alles wird sich durch die unmittelbare Anschauung des ganzen Prozesses am besten ergeben. Denkt man sich das Bestreben dem Nachahmungstriebe oder der Blödigkeit und Feigherzigkeit in einem Menschen entgegenzuwirken, so muß das etwas sein, was positiv die Entwicklung seiner persönlichen Eigentümlichkeit begünstigt; denn sonst käme Null heraus, und die Wirkung der Erziehung wäre nur etwas Mechanisches. Man kann der Feigherzigkeit z. B. entgegenwirken durch die Furcht selbst: dann ist zwar eine bestimmte Einwirkung aufgehoben, aber die Neigung des Menschen so auf sich einwirken zu lassen ist nur befördert. Man kann der Feigherzigkeit auch durch die Lust entgegenwirken, z. B. dadurch, daß man auf die Verteidigung und die Behauptung der Freiheit einen Preis setzt. Aber dann ist nur eine böse Neigung mit der anderen vertauscht, und auch die Lust kann feigherzig machen. Es kann nur auf sittliche Weise entgegengewirkt werden, wenn zugleich gefördert wird; und ebenso giebt es keine positive Unterstützung, die nicht zugleich ein Widerstand gegen das Widerstrebende wäre. Wenn wir dem Nachahmungstrieb entgegenwirken wollen, so haben wir die persönliche Eigentümlichkeit des Menschen zu unterstützen; und ist er sich seiner Persönlichkeit als einer Realität bewußt, so wird die Feigherzigkeit unterdrückt. Indem wir aber beide Wirkungsarten, die positive und negative Erziehung verbinden, haben wir sie doch nicht beide als eins und dasselbe anzusehen. Trennt man beide Richtungen, indem man sie als entgegengesetzte betrachtet, so ist nicht zu vermeiden, daß man jede für sich nur

auf eine untergeordnete Weise behandelt; die positive wirkt dann durch die Hoffnung, die negative durch die Furcht. Beide erreichen so ihre Idee nicht. Vereinigt müssen sie sein, und die Wirkung scheint dann zugleich positiv und negativ, die Absicht der Erziehung fördernd und das Entgegenstrebende hemmend.

In Hinsicht auf die beiden Hauptaufgaben der Erziehung können wir einen entgegengesetzten Charakter unterscheiden; bei der Hineinbildung in die Gemeinschaften hat die negative Wirkungsart die Oberhand, bei der Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit die positive. Dies scheint paradox, und man möchte meinen, daß es sich gerade entgegengesetzt verhalten müßte. Wir haben in Beziehung auf beide Aufgaben etwas Angeborenes angenommen, woran die Erziehung anzuknüpfen habe. Beide haben miteinander gemein, daß das Angeborene sich erst allmählich entwickelt; auch die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit müssen wir immer erst abwarten. Aber nun tritt gerade hier der Unterschied ein, daß wir den angeborenen Typus des gemeinsamen Lebens schon mit Grund voraussetzen können, und es kann also in dieser Beziehung die unterstützende Thätigkeit alsbald beginnen; dagegen ist in Rücksicht auf die persönliche Eigentümlichkeit keine so bestimmte Voraussetzung zulässig, und es scheint daher, als könne hier um so weniger die Unterstützung eintreten, als man erst in späterer Zeit die Eigentümlichkeit bestimmt erkennen kann; denn aus der Ähnlichkeit mit Vater und Mutter läßt sich wohl kein entscheidender Schluß ziehen. Nimmt man dieses zusammen, so möchte man eher glauben, die Entwicklung der Eigentümlichkeit erfordere die negative Richtung der Erziehung, und die Hineinbildung in die Gemeinschaft die positive. Allein wir müssen bei der entgegengesetzten Ansicht stehen bleiben, und werden von der Richtigkeit derselben uns leicht überzeugen können.

Wir haben schon erwähnt, daß der Nachahmungstrieb und der Mangel an Widerstand die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit hemme. Was würde nun, wenn es keine absichtlichen Bemühungen der Erziehung gäbe, die Entwicklung der Eigentümlichkeit begünstigen? Nichts anderes, als was die Basis der Erziehung selbst ist, die Lust und Freude an dem sich entwickelnden Leben. Wäre diese in den Umgebungen des Kindes, so würde sich der Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit kein Hindernis entgegenstellen, alle würden mitwirken. Da aber nun überall, wo irgendwie Erziehung stattfindet, die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit durch die unmittelbare Umgebung des Kindes mehr gehemmt als begünstigt wird, und auch der Erzieher, der die Eigentümlichkeit entwickeln möchte, nicht im stande ist unmittelbar alles, was die Eigentümlichkeit bedingt, zu unterstützen, indem ja die natürlichen Anlagen des Menschen erst allmäh-

lich hervortreten und die Entwicklung nur langsam und stoßweise vor sich geht: so ist es natürlich, daß die Erziehung den Exponenten dieser Entwicklung zu unterstützen und die Entwicklung positiv zu beschleunigen sucht. Wollte man hier auf negative Weise wirken und die Eigentümlichkeit schützen, indem man nur die Hindernisse hinwegräumt, so würde man zugleich dadurch der anderen Aufgabe der Erziehung, der Hineinbildung in die Gemeinschaften schaden; z. B. ein starker Nachahmungstrieb im Kinde ist immer etwas sehr Bedenkliches in Rücksicht auf die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit; wenn man nun ihn ganz unterdrücken wollte, statt die Selbstthätigkeit zu kräftigen und das Bewußtsein der eigenen realen Persönlichkeit zu wecken, so würde das gefährlich sein für die universelle Seite der Erziehung.

Fragen wir nun ebenso in Bezug auf diese andere Hauptaufgabe der Erziehung, die Bildung des Menschen für die Gesellschaft, was hier geschähe, wenn es keine absichtliche Erziehung gäbe, so müssen wir antworten, daß eben dasjenige, was die individuelle Entwicklung hemmen würde, die universelle fördere. Schon der Nachahmungstrieb wird jeden in den Typus des gemeinsamen Lebens einführen und veranlassen dieses sich anzueignen; die Blödigkeit, welche freilich in Feigherzigkeit ausarten kann, wird sich als das Gefühl, wie wenig der Einzelne der Masse gegenüber ist, äußern und den Einflüssen Anderer mehr Raum geben. Die Erziehung für die Gemeinschaft findet also Subsidien hinreichend schon vor; und es wird sich der Mensch, den unvermeidlichen und natürlichen Einflüssen seiner Umgebung überlassen, für die Gemeinschaft entwickeln, wenn nur die Erziehung sich bemüht, das in der Entwicklung der Persönlichkeit dem Hineinbilden in die Gemeinschaft Feindselige zurückzudrängen. Dieses wird aber nichts anderes sein als dasjenige, was für sich maßlos entwickelt auch der persönlichen Eigentümlichkeit das Gepräge des Unsittlichen giebt, nämlich das Egoistische, Launenhafte, Willkürliche, Desultorische.

Wenn nun nach dieser Betrachtung die eine Aufgabe der Erziehung mehr durch die negative Form, die andere mehr durch die positive gelöst wird, so erinnern wir doch noch einmal, daß stets beides geschehen müsse, weil jedes das andere nicht ausschließt. Durch das Hervortreten der Eigentümlichkeit wird der Nachahmungstrieb zurückgedrängt, aber insofern er heilsam ist, wird er nicht ganz zerstört werden. Insoweit als dieser Trieb in die Gemeinschaften hineinbildet, wird die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit ihn gewähren lassen; insoweit er die Eigentümlichkeit hemmt, wird die Entwicklung der Bildung für die Gemeinschaft sein Zurücktreten zulassen und die individuelle Ausbildung gewähren lassen, denn der gemeinsame Typus muß alle Individualitäten in sich aufnehmen können. Das Egoistische und Launenhafte tritt dem gemeinsamen Leben am meisten entgegen,

und was hiegegen anstrebt, das wird wiederum positiv für die Entwicklung des gemeinsamen Typus wirken.

Wenn wir nun durch eine frühere Untersuchung die Erziehung in verschiedene Perioden eingeteilt und eine zwiefache Aufgabe nachgewiesen haben, so hat sich nun die Erziehung in zwei relativ entgegengesetzte Formen geteilt, die sich durch jene Perioden verschieden hindurchziehen werden und die doppelte Aufgabe näher bestimmen.

Hieran schließt sich eine andere Betrachtung, die von gleicher Bedeutung ist, nämlich

Über die Aufopferung des Moments.

Wir haben gefunden, daß auch abgesehen von der Erziehung Einwirkungen auf den Zögling vorkommen, die wir als die unabsichtlichen den absichtlichen gegenüberstellen. Nun aber ist auch nicht alles in dem Leben der Erziehenden selbst mit der Jugend wirklich ein Absichtliches und nach einer Kunstlehre eingerichtet; sondern es gehen auch stets von den Erziehern unabsichtliche Einwirkungen aus, und in dem freien Zusammenleben mit der Jugend tritt das Bewußtsein der Erziehung wenigstens momentan zurück. So scheinen die Einwirkungen des Erziehers selbst verschieden und entgegengesetzt zu sein. Vergessen wir in dem freieren Zusammensein mit der Jugend das Erziehen, so vergessen wir auch den fixen Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern, und richten unser Verhalten, insofern es ein freies, geselliges und nicht durch Pflichtverhältnis bestimmtes ist, gegen die letzteren wie gegen die ersteren nur nach dem Gesetz des reinen, freien Mitgefühls ein, so daß wir jedem zu einer vollständigen Befriedigung, zum bewußten Genusse seines Daseins zu verhelfen suchen. Dies ist aber die Sache des Moments und geht nicht auf die Zukunft, und jede Mitteilung im geselligen Leben, die ihre Richtung auf die Zukunft hat, kann nur den Charakter des Zufälligen an sich tragen; ist das nicht der Fall, sondern wird der gegenwärtige Moment durch die Beziehung auf den zukünftigen ganz zurückgedrängt, dann ist man auch aus dem Kreise der Geselligkeit in das Gebiet der Pflicht hinübergegangen. Geben wir uns also den Kindern ganz hin im freien Verkehr des Lebens, so verhelfen wir ihnen zu einer momentanen Befriedigung, zum momentanen Genuß ihres Daseins. Betrachten wir dagegen die reine Erziehung, die absichtlichen Bemühungen des Erziehers, so kommen wir auf das Entgegengesetzte; denn diese haben ihren Gegenstand in der Zukunft. Es bietet sich uns demnach dieser Gegensatz dar, das freie, unabsichtliche Leben mit der Jugend, das nur den Charakter hat ihr zur Befriedigung in der Gegenwart zu verhelfen, und die geregelte, absichtliche Erziehung, welche die Gegenwart der Zukunft aufopfert. Wie sollen wir diese entgegengesetzten

Thätigkeiten in Übereinstimmung bringen? Es finden sich auch in Beziehung auf diesen Gegensatz entgegengesetzte einseitige Theorieen. Man hat gemeint, man müsse alle strenge Erziehung aufgeben und alles auf die momentane Befriedigung des Daseins ankommen lassen: man müsse die Erziehung spielend üben und selbst also mit den Kindern spielen. Andere haben dagegen behauptet, gerade das Gegenteil sei nur richtig, man müsse immer rein die Erziehung im Auge behalten und die Einwirkungen der Erwachsenen auf die Jugend so ordnen und gestalten, daß stets der Moment der Zukunft aufgeopfert werde.

Beide Einseitigkeiten sind verderblich, und besonders die letztere macht das Leben so schroff und starr, daß Liebe und Freude der Kinder in ihrem Verhältnis zu den Erziehern gar nicht aufkommen können.

Da nun die einseitigen Theorieen uns nicht genügen, so ist eine Ausgleichung des Gegensatzes notwendig, wobei es sich nur fragt, welches das Princip dazu sei. Denn was würde es helfen zu sagen, man müsse das eine thun und das andere nicht lassen? Wir müssen auch hier zu einer der in der vorigen Untersuchung gefundenen analogen Auflösung kommen, die uns zeigt, daß die momentane Befriedigung und die Richtung auf die Zukunft nur einen scheinbaren Gegensatz bilden, und daß beides, die Einwirkungen der Erziehung und des freien Lebens, eins und dasselbe seien. Um dieses aber deutlich zu machen, müssen wir das ganze Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern tiefer in seinen ethischen Gründen aufsuchen, und nur der wirklich innere Zusammenhang des ethischen und pädagogischen Gebietes kann uns das Verhältnis der beiden Lebensformen, der freien unabsichtlichen und der absichtlichen Einwirkungen begreiflich machen.

Es ist offenbar, daß die Kinder jedes Alters stets Bedürfnisse haben, die in das Gebiet des freien Zusammenlebens fallen; sie haben Ansprüche an die unmittelbare Gegenwart, diesen Ansprüchen muß genügt und der ungenügende Zustand, in welchen sie sich allein für sich befinden, muß suppliert werden. Sobald in einem Moment des Lebens etwas rein aus dem Gesichtspunkt der Zukunft geschieht, so ist die Aufforderung der Gegenwart zu genügen gefährdet. Sittlicherweise kann aber nie zugestanden werden, daß die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert werde, und es ist eine unmittelbar aus der Ethik hervorgehende Aufgabe für die Pädagogik, die Erziehung so zu konstruieren, daß die Einwirkungen dem Zustande der Jugend entsprechen und in der Gegenwart ihr Befriedigung gewähren. Nun aber giebt es keinen Augenblick, worin nicht etwas für die Erziehung geschehen könnte; läßt der Pädagog auch nur einen vorübergehen, so erscheint er als unvollkommen in seiner Kunst; denn er wird stets etwas wahrnehmen können, was seinem Zweck entweder entspricht oder widerstrebt, also

immer zur pädagogischen Einwirkung Veranlassung haben. Insofern nun nicht nur einige zur Erziehung besonders berufen sind, sondern jeder Erwachsene seinen Anteil an der Erziehung der jüngeren Generation hat, so muß jeder jeden Moment zu diesem Zweck benutzen, und auch jeder Augenblick im geselligen Verein muß die pädagogische Kunst mit sich haben. Man kann hiegegen sagen, es finde doch offenbar ein Unterschied statt, die Erziehung im engeren Sinne sei Kunst, und die unabsichtlichen Einwirkungen auf die Jugend im freien Verkehr des Lebens fallen unter den Gesichtspunkt der Pflicht; denn die Anerkennung und Erfüllung der Ansprüche, die jeder an den anderen habe, sei eigentlich das, was wir Pflicht nennen, und das rein menschliche Verhältnis, in welchem wir mit anderen stehen und bei dem die Beziehung auf die Zukunft nicht vorhanden sei, erfordere nicht sowohl ein kunstmäßiges, sondern vielmehr ein pflichtmäßiges Handeln. Aber dieses Räsonnement können wir auch umkehren und sagen, die Erziehung sei Pflicht, denn jeder sei ein Mitglied der Gesellschaft, für welche der Zögling erzogen werde, und zur Erhaltung dieser Gemeinschaft verpflichtet, also auch zur Erziehung. Und wiederum kann man auch die Behauptung aufstellen, wenn auch das rein menschliche Verhältnis des Einzelnen zum Anderen das Gebiet der allgemeinen Menschenpflicht sei, so liege es doch ursprünglich chaotisch da und müsse erst geordnet werden, und es sei dieses eben Kunst, die Lebenskunst, die Ansprüche aller so zu lösen und zu befriedigen, daß nichts zu wünschen übrig bleibe. — Dieser ganze Streit beweist aber nur, daß jedes aus dem Gesichtspunkt des andern dargestellt werden kann, daß also beides identisch ist; das ethische und das pädagogische Gebiet ist eins und dasselbe, und in dem Verhältnis der Erwachsenen zu der Jugend muß alles ebensogut aus dem ethischen Gesichtspunkt als aus dem pädagogischen betrachtet werden können, so daß der freie, gesellige Umgang mit der Jugend wahrhaft pädagogisch sein und in ihm nichts vorkommen muß, was irgend einer begründeten Regel wahrhafter Erziehungskunst widerspricht; und ebenso muß andererseits jede pädagogische Einwirkung auch vollkommen sittlich sein. — Es gilt das aber nicht allein von der Erziehungskunst in ihrem Verhältnis zur Ethik, sondern ist allgemein gültig für alle Kunstlehren. Stellt man einander gegenüber die Gebiete, für welche es Theorieen giebt, also die Gebiete der Kunst, so muß jedes einzelne derselben im allgemeinen ethischen Gebiet aufgehen. Es gilt dies nicht nur von den Gebieten, die wir im weiteren Sinn und uneigentlich Kunst nennen, wie die Staatskunst, die Erziehungskunst; sondern auch von den eigentlichen sogenannten schönen Künsten, welche vom ethischen Gebiet sehr fern zu liegen scheinen, aber dennoch nur in diesem ihr Princip haben können. Es stellt sich dieses uns am klarsten dar, wenn wir bedenken, daß in

jeder Kunst das Steigen und der Verfall von dem Steigen und Verfall des ganzen gemeinsamen Lebens, des ganzen sittlichen Gebietes Zeugnis ablegt. Es ist eine ganz falsche Ansicht, wenn man um die Kunst zu verteidigen und ihr eine Stelle im Leben zu vindicieren, behauptet, die Kunst diene ja der Moralität. Nicht um des Nutzens willen ist die Kunst da, sondern sie ist selbst ein Element der Sittlichkeit. — Umgekehrt, sieht man auf das rein ethische Gebiet und fragt man, was in der Gesamtheit des Lebens geschehen müsse, damit die menschliche Natur nach allen in ihr angelegten Richtungen sich entfalte und vollständig da sei, so müssen daraus alle Gebiete, für welche es eine Kunstlehre geben kann, konstruiert werden; das ethische Gebiet muß sich so weit ausdehnen, daß es jene alle in sich faßt. Es darf kein menschliches Verhältnis geben, das nicht kunstmäßig behandelt werden könnte. Die Aufgabe für alle Kunstgebiete ist immer dieselbe, aus einem und demselben Punkt, dem ethischen, ausgehend; die Auflösung ist stets eine andere.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß es keine Teilung der Gebiete des freien Zusammenlebens mit der Jugend und der Erziehung in der Art giebt, daß sittlicherweise die Einwirkungen verschieden sein müßten, so daß man also nicht den Moment des freien Zusammenlebens der Erziehung, und den Moment der Erziehung dem freien Zusammenleben aufzuopfern genötigt ist. Jeder Lebensmoment soll ein Zeugnis ablegen von dem sittlichen Verhältnisse der Menschen, untereinander; jeder Lebensmoment in der Periode der Erziehung also von dem sittlichen Verhältnisse zwischen der Jugend und der älteren Generation.

Allein auch diese Lösung scheint nur eine ungenügende zu sein, wenn wir erwägen, daß die beiden Gebiete, das freie Zusammensein mit der Jugend und die reine Erziehung als solche, nicht nur einander gegenüberstehen in Beziehung auf das technische Verfahren im engeren Sinn und das ethische Verfahren, sondern daß sie auch in ihrer Beziehung auf die Zeit auseinandergehen. In dem freien Zusammenleben scheint die Richtung auf die Zukunft negiert zu sein, indem beide, die Erwachsenen und die Kinder in dem geselligen Leben gemeinsam auf den gegenwärtigen Moment gerichtet sind. Aus dem Gesichtspunkt der Erziehung dagegen scheint die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert zu werden. Hier ist eine Auflösung unmöglich, so lange wir Gegenwart und Zukunft entgegenstellen. Dieser Gegensatz ist nämlich nur ein relativer, kein absoluter. Unsere Frage kommt also darauf zurück, wie es mit diesem Gegensatze stehe.

Man hat oft, um die Schwierigkeit zu heben, gesagt, das Selbstbewußtsein der nicht Erwachsenen sei noch nicht vollständig, und daher müsse man nicht so sehr darauf sehen, was ihnen für den

Augenblick zur Befriedigung gereiche, sondern der Erzieher müsse an die Zukunft denken und die Zöglinge darauf hinleiten, was sie selbst dann in Zukunft billigen würden. — Das wäre gut, wenn alle so weit gelangten, daß sie was in der Jugend ihnen anerzogen wurde billigen könnten; indes die Sterblichkeit ist gerade in der Periode der Kindheit sehr groß. Wenn man die Gegenwart der Zukunft opfert, und diese tritt nicht ein, so muß der sich Vorwürfe machen, der seine Handlungsweise in der Erziehung nicht auf beide Gesichtspunkte, der Gegenwart und Zukunft, reducieren kann.

Versuchen wir, da die Lösung uns nicht genügen kann, die Frage von einem anderen Punkt aus zu beantworten. Das gegenwärtige Bewußtsein der Kinder zu jedem künftigen verhält sich nicht auf gleichmäßige Weise in allen Zeitpunkten der Erziehung. So lange sich die Kinder im allgemeinen im Zustande der Bewußtlosigkeit befinden, tritt die Schwierigkeit das Verhältnis der Gegenwart gegen die Zukunft richtig zu stellen nicht ein. Dies ist die Ursache, warum viele glauben, es sei die leichteste Periode der Erziehung diejenige, in der das Bewußtsein noch nicht erwacht ist. Sehen wir auf das Ende der Erziehung, so hört die Schwierigkeit auch auf, denn auf diesem Punkt soll man den Menschen behandeln nach dem, was er aus sich selbst gemacht wissen will. Also zwischen diesen beiden Punkten, dem wo das Bewußtsein noch nicht erwacht ist, und dem wo es vollkommen entwickelt ist, liegt die Schwierigkeit, und das Bedürfnis sie zu lösen tritt ein. Wie ist denn nun das schon erwachte Bewußtsein der Jugend während dieser Zeit beschaffen? Hier findet sich eine Stufenfolge. Das Bewußtsein des Moments erwacht früher als die Sorge für die Zukunft; ist diese erst erwacht, so ist jene Schwierigkeit auch geringer und findet ihre Auflösung darin, daß die Zöglinge auf diesem Punkt, wo sie selbst der Zukunft eingedenk geworden sind, sich submittieren und zum Erzieher Vertrauen haben. Die Schwierigkeit schränkt sich also ein auf den Zeitraum, wo das Bewußtsein der Gegenwart erwacht ist, die Sorge für die Zukunft aber noch nicht. Wie ist nun das Bewußtsein in dieser Lebensperiode beschaffen? Man sagt zwar von den Kindern, sie leben nur in der Gegenwart. Allein es ist dies die elegische Sage des Alters, das auf die Jugend zurücksieht. Als realer menschlicher Zustand ist das bloße Leben in der Gegenwart gar nicht möglich; wir würden, wollten wir einen solchen Zustand statuieren, bis an die Grenze des tierischen kommen. Das Tier bleibt stets in seinem unmittelbaren Zustande, bei seinem Instinkt stehen. Menschlich ist nur der Moment, wenn wir in die Gegenwart die Divination setzen: es wäre sonst gar keine Perfektibilität möglich. Wollen wir die menschliche Natur als Einheit ansehen, und schon im Kinde die menschliche Thätigkeit erblicken, wie wir doch nicht anders können, so

müssen wir schon in dem Kinde, sobald die Kombination von Vergangenheit und Gegenwart da ist, auch die Kombination von Gegenwart und Zukunft hinzusetzen. Und wenn der Erzieher beides zusammen ins Auge faßt, so hat er im Kinde selbst einen Fürsprecher, das divinatorische Vermögen desselben. Jede einzelne Handlung demnach, die in das Gebiet der Erziehung oder des Lebens mit der Jugend fällt, muß sich auf Gegenwart und Zukunft zurückführen lassen. Wenn wir rein für die Zukunft arbeiten und die Befriedigung des Moments vernachlässigen, uns also zwar an dies Divinatorische in dem Kinde wenden, aber das Bewußtsein der Gegenwart, worin doch das Divinatorische eingehüllt ist, unberücksichtigt lassen, so wird das Kind uns tadeln, und unsere Handlungsweise wird als eine falsche auch in ihrem Resultat sich zu erkennen geben. Ebenso ist es auf der anderen Seite.

Die Gegenwirkung.

Was ist für ein Verfahren anzuwenden, wenn in dem Zögling selbst etwas der Idee Widerstreitendes entstanden ist? Um diese Frage beantworten zu können, müssen wir uns das der Idee der Erziehung Zuwiderlaufende veranschaulichen. Die religiösen und sittlichen Principen der Gemeinschaft sind nicht überall dieselben, so daß wir an ihnen das Unsittliche messen könnten. Wir müssen daher die Sache aus unserem bestimmten Gesichtspunkt betrachten. Wenn die Erziehung in jedem Menschen die menschliche Natur entwickeln soll in der doppelten Beziehung des Ausbildens der Eigentümlichkeit und des Hineinbildens in die Gemeinschaft, so ist eigentlich vorausgesetzt, daß alles, was sich aus dem Menschen entwickelt, an sich gut sei. Dies widerspricht der Erfahrung. Wir müssen einen medius terminus aufsuchen. Wenn wir annehmen, daß sich nichts aus dem Menschen entwickeln kann, was nicht die menschliche Natur mit sich bringt, und daß alles, was sich entwickelt, an und für sich gut ist, so betrachten wir es nur aus diesem Gesichtspunkt, daß es ein einfaches Element der menschlichen Natur sei. Es ist z. B. die Unmäßigkeit und Unkeuschheit etwas Böses und der Erziehung Zuwiderlaufendes; aber als einfache Elemente angesehen, simpliciter betrachtet, geht das eine auf den Geschlechtstrieb, das andere auf den Ernährungsprozeß, beides an und für sich ein Gutes. Ebenso ist es mit den übeln Gewohnheiten der Kinder in Bezug auf die Haltung des Körpers. Auch die freie Beweglichkeit ist etwas Gutes, und doch schließt sich das Böse an. Dort liegt das Böse im Verhältnis und darin, daß die physische Seite von dem Ethischen sich losgerissen hat. Hier liegt das Böse darin, daß sich etwas Mechanisches festsetzt; es soll sich aber nichts Mechanisches fixieren als das, was zum natürlichen Akt des Willens

gehört. — Die Verhältnisse, unter denen die einzelnen einfachen natürlichen Elemente der menschlichen Natur dem Bösen sich zuwenden können, sind sehr mannigfach. Versuchen wir dies Mannigfache auf wenige Gegensätze zurückzuführen. Zwei Gegensätze bieten sich uns dar, die uns den Gesichtspunkt angeben, aus welchem wir das Böse zu betrachten haben; der Gegensatz zwischen dem Höheren und Niederen, und der Gegensatz zwischen Verstand und Willen. Auch das Niedere ist an sich nicht böse, also auch nicht die niederen Vermögen des Menschen. Das Niedere soll aber dem Höheren untergeordnet sein; wenn das Verhältnis der Unterordnung alteriert wird, dann entsteht eben das Verkehrte. Dieser Gegensatz allein reicht aber nicht aus. Denn wenn ein Mensch von dem Verkehrten oder Bösen keine Vorstellung hat, so rechnen wir es ihm auch nicht zu; wo kein Gesetz ist, da ist auch keine Sünde.*) Darum fügen wir den anderen Gegensatz hinzu. Die Vorstellungen, welche das Gesetz hervorrufen, bilden den menschlichen Verstand; insofern sie in That ausgehen, den Willen im weiteren Sinne. Irgend eine Störung des Verhältnisses der niederen und höheren Vermögen ist erst dann böse, wenn im Menschen selbst ein Widerspruch zwischen Verstand und Willen stattfindet. — Wie verhält es sich nun hier mit der Gegenwirkung? Demjenigen, was zu den niederen Vermögen gehört, dürfen wir keinen Widerstand entgegensetzen; denn alles das ist notwendig, und ohne die Entwicklung der niederen Vermögen würden die höheren müßig sein; jene sind Organe dieser. Hier kann also der Ort der Gegenwirkung nicht sein. Ein Mißverhältnis aber tritt ein, wenn die höheren Vermögen in der Entwicklung zurückbleiben. Allein dann muß die Erziehung unterstützen und nicht entgegenwirken. Entwickeln sich die niederen Vermögen früher als die höheren infolge der bestimmten Form des Lebens, z. B. der Art der Nahrung, so liegt der Fehler in der Anordnung des Lebens, also außerhalb der Erziehung, insofern sie Gegenwirkung gegen das von innen sich Entwickelnde sein soll. — Es bleibt uns also nur der Gegensatz von Verstand und Willen; es kann ein Widerspruch zwischen der Vorstellung und dem Willen gesetzt sein: wie sollen wir da entgegen wirken? Wenn das Böse aus Unwissenheit hervorgeht, so ist diese aufzuheben; gelingt es aber durch Einwirkung auf die Einsicht die Vorstellung und mit dieser den Willen zu ändern, so ist dies nicht eine Gegenwirkung, sondern unterstützende Thätigkeit. Erregt man aber in dem Einzelnen Vorstellungen, wodurch er zu einer anderen Einsicht kommt, aber nicht zu einem anderen Willen, so daß dennoch Disharmonie stattfindet, so ist dies ein Widerspruch,

*) Röm. 7, 8.

den wir nicht als Produktion dieses Einzelnen ansehen können. Verstand und Wille können an und für sich nicht im Widerspruch stehen; die Disharmonie ist hier nur entstanden, nicht weil jene, Verstand und Wille, an sich im Widerspruch in ihm wären, sondern weil hier ein neuer Gegensatz heraustritt, nämlich der Gegensatz zwischen Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit, und weil in diesem Fall dann die Vorstellung als das überwiegend zur Empfänglichkeit Gehörende, als Leidentliches mehr erregt worden ist als die Selbstthätigkeit. Was in der Vorstellung der Handlungsweise widerspricht, ist eben deswegen etwas Fremdes und Empfangenes. Damit soll keineswegs gesagt sein, daß der Wille allein das Thätige sei, der Verstand das Leidentliche; denn Denken und Vorstellen ist ebensosehr eine Thätigkeit, wie das eigentliche Handeln nach außen. Aber leicht ist einzusehen, daß in Fällen, wo der Wille mit der Vorstellung und dem Gefühl im Widerspruch steht, die Urteile des Gefühls nur als empfangen, nicht von innen produciert, angesehen werden können. — Wenn wir nun aber auch den neuen Gegensatz zwischen Spontaneität und Receptivität gewonnen haben, so ist doch auch hier Forderung, daß beides in Harmonie stehe; Widerspruch zwischen ihnen ist auch etwas Verkehrtes, der Gegenwirkung bedürfend. Wie ist sie aber anzubringen? Man kann ja sagen, bei weiterer Ausbildung werde sich dieser Widerspruch von selbst aufheben und das Gleichgewicht sich herstellen. Man kann auch behaupten, es bestehe in jedem ein bestimmtes Verhältnis zwischen Receptivität und Spontaneität, und dies gehöre zu seiner Eigentümlichkeit. Beides ist wahr; das erste, insofern nicht alle Funktionen sich gleichmäßig entwickeln; das zweite wegen der Verschiedenheit der Temperamente. Inwiefern nun ein solches Verhältnis zur Eigentümlichkeit gehört, ist es nicht einmal eine pädagogische Aufgabe dieses zu ändern; es würde dies zur Willkür führen. Alle Mannigfaltigkeiten, welche durch die Mischung der Funktionen möglich sind und der menschlichen Natur gemäß, sollen bleiben; in der Verbindung mit dem gemeinsamen Leben findet sich die nötige Ergänzung von selbst. Die Erziehung hat also kein Recht auf eine Änderung der persönlichen Konstitution hinzuarbeiten. Jeder soll sie zur höchsten Vollendung entwickeln, so wie sie in besonderer Art die menschliche Natur darstellt. Wenn nun aber irgendwie die eine Funktion hinter der anderen zurückgeblieben ist, so könnte man doch nur entgegenwirken durch Unterdrückung der einen oder anderen; dies wäre gegen die natürliche Entwicklung. — Dies alles spricht gegen die Gegenwirkung. Daher auch die Theorie, man müsse das Böse sich selbst überlassen und nur das Gute unterstützen; Gegenwirkung sei nicht nötig. — Allein zwei Punkte treten ein, die wir nicht übersehen dürfen. (Vergl. S. 101.) Gegenwirkungen werden nötig, damit nicht verkehrte Gewohnheiten

entstehen, und um des gemeinsamen Lebens willen; jene gehören in das Gebiet der Zucht, diese in das Gebiet der Strafen.

Die Strafen.

Nur die Zucht ist ein unmittelbar pädagogisches Element; Strafen sind nichts Pädagogisches; sie gehören dem gemeinsamen Leben an, in diesem haben sie ihren Ursprung und Zweck. Deshalb liegt die Untersuchung über die Strafen am meisten an der Grenze unserer Aufgabe und gehört nur mittelbar in die Theorie, die nur deshalb von den Strafen handeln kann, um nachzuweisen, wie bedenklich sie sind, inwieweit zu dulden, und wie unschädlich zu machen.

Strafen sind durch alle Stufen bedenklich. Sie sind bedenklich, wenn wir sie betrachten als bestimmt, Schmerz zu erregen. Wenn wir auf die Jugend eine Gegenwirkung ausüben, um sie zu verhindern, dies oder jenes zu thun, so ist dies ein Druck, eine Hemmung; gegen jede Hemmung ist in dem Menschen eine Widerstandskraft; vor Druck, Hemmungen können wir die Jugend nicht bewahren, sondern wir müssen Druck und Hemmungen auch abgesehen von Strafen gewähren lassen, könnten also die Strafen anwenden, um diese Widerstandskraft zu erregen, zu stärken. Aber dann müßten wir die Strafen nur insoweit in Anwendung bringen, als Widerstandskraft da ist, weil sie sonst die vorhandene Kraft zerstören würden. Wollte man nun die Strafen aus diesem Gesichtspunkt betrachten als Druck erregend, dem aber eine Widerstandskraft notwendig entgegentreten muß, dann würden sie ihren Charakter durchaus verlieren; denn die Jugend soll eben gegen die Strafe keinen Widerstand äußern. Wenn irgend eine als Strafe der Jugend zugefügte Unannehmlichkeit ihr auf einem anderen Wege zustößt, und sie sich dadurch nicht stören läßt in der Verfolgung ihrer Zwecke, so freuen wir uns darüber; strafen wir nur mit dem, was die Jugend soll ertragen lernen, und verlangen wir, daß ein und dasselbe hier einen Eindruck mache, dort keinen, sondern überwunden werde, so geraten wir in den größten Widerspruch. In diesem Widerspruch ist die Erziehung immer, wenn sie Strafen anwendet, befangen. Strafen machen die Jugend weichlich und feige; dies ist dem Hauptzweck der Erziehung zuwider. Verachtet die Jugend körperliche Schmerzen, so ist es nicht weise, sie als Strafe anzuwenden. Will man eine Stufe höher steigen und sagen, das gelte alles nur dann, wenn man dem Leibe unmittelbar Schmerzen zufüge; es sei nicht so sehr diese rein körperliche Strafe in Anwendung zu bringen, sondern die Sinnlichkeit oder irgend ein Zweig derselben anderweitig zu hemmen, z. B. durch Entbehrung: so läßt sich entgegnen, daß auch alle derartigen Strafen eigentlich körperlich sind, Schmerz bereitend, und daß der Mensch

34*

auch lernen müsse, diese Schmerzen zu ertragen, sowie es ja dem pädagogischen Zweck widerstreiten würde, wenn der Zögling nicht im stande wäre, Entbehrungen zu verachten. Bedenklich aber sodann sind auch die Strafen, die weiter abliegen von dem sinnlichen Gebiete. Man hat alle Strafen auf den Ehrtrieb anbringen wollen. Auch diesem Triebe soll der Mensch nicht absolut nachgeben; er soll auch diesem widerstehen. Der Ehrtrieb rein sittlich betrachtet ist nichts als das Verlangen, daß das Urteil der Menschen in Beziehung auf den Einzelnen aussprechen soll seine Übereinstimmung mit der allgemeinen Idee von dem Guten und Vollkommenen in der menschlichen Natur. Wenn nun aber die öffentliche Meinung über das Gute und Böse noch so schwankend und verschieden ist, soll der Einzelne in seiner richtigeren Überzeugung und in seinem Bestreben, der falschen öffentlichen Meinung entgegenzuwirken, durch die öffentliche Meinung sich stören lassen? Die öffentliche Meinung soll fortgebildet, berichtigt werden; dies kann nur durch Einzelne geschehen; diese Einzelnen werden zunächst in Widerspruch mit der allgemeinen Meinung kommen; sie werden für Schwärmer und Phantasten gehalten, verachtet und verspottet, so lange ihre Ansicht nicht die Oberhand hat. Wollte der Mensch also jedem Druck gegen den Ehrtrieb nachgeben, so wäre keine Fortbildung möglich. Giebt es auch Klassen in der menschlichen Gesellschaft, die mit der öffentlichen Meinung in keiner Relation stehen, und können diese ohne Ehrtrieb bestehen; giebt es andere, die nie mit der öffentlichen Meinung in Zwiespalt geraten, und kennen diese nur den falschen Ehrtrieb: so sollen doch in allen Schichten der Gesellschaft solche sein, bei denen nicht nur der rechte Ehrtrieb erweckt ist, sondern die auch von dem falschen sich nicht blenden lassen. Wie es despotisch sein würde, durch die Erziehung darauf hin zu arbeiten, daß nur jenen Klassen, die, wie man glaubt, ohne Ehrtrieb bestehen können, die jüngere Generation überwiegend sich anschließe, so ist es auch despotisch, den Ehrtrieb durch Strafen oder Belohnungen wecken zu wollen, weil man so den wahren Ehrtrieb unterdrückt. Diesen nicht zu wecken, sondern zu unterdrücken ist aber den Despoten eigen. — Bedenklich ist es auch, wenn man noch eine höhere Stufe der Strafen feststellen und um einen Ort zu haben, wohin die Strafe flüchten könne, alle Gegenwirkung auf den Thätigkeitstrieb anbringen will. Man sagt nämlich, man müsse durch Hemmung der Aktion, durch Abschließung von der Thätigkeit den Menschen strafen. Hiebei wird man freilich jenen früheren Einwurf nicht mehr machen können, daß der Mensch auch darüber sich erheben solle und in der Unthätigkeit seine Befriedigung suchen. Aber eben deswegen entstehen neue Schwierigkeiten. Erstens. Wir können den Menschen nie ganz außer

Thätigkeit setzen; nur bestimmte Zweige derselben, die nach außen gerichtet sind, nicht den Thätigkeitstrieb im Inneren selbst sind wir im stande zu hemmen. Auch die größte Langeweile vermag dieses nicht. Zweitens. Der Mensch kann eine Befriedigung darin finden, sich an der inneren Thätigkeit zu entschädigen, und die Strafe verachten. Dann würde die Strafe die Folge haben, in den Einzelnen eine Gewöhnung hervorzubringen, und zwar eine für das gemeinsame Leben sehr nachteilige, nämlich sich mit der innerlichen Thätigkeit zu begnügen, so daß sie für das gemeinsame Leben nichts werden. Daher ist auch diese Strafform nicht besser als jede andere.

Kann man nun die Strafe aus dem Gebiete der Erziehung gänzlich verbannen? Sie geht nicht aus dem Interesse der Erziehung hervor; es wird durch sie nicht erreicht, was die Erziehung beabsichtigt; sie hat an und für sich keinen Wert, ja sie scheint dem Zweck der Erziehung immer zu widersprechen und bloß einer Theorie des gemeinsamen Lebens zu dienen. Könnte man bei der Jugend auf eine andere Weise die Störung des gemeinsamen Lebens verhindern, gäbe es eine andere Lösung der Aufgabe, so daß die Strafen erspart werden könnten: wir würden mit beiden Händen zugreifen. Aber wir dürfen nicht warten, bis eine solche Weise entdeckt ist; die Jugend greift ein in das öffentliche Leben: so kann man der Strafe nicht entübrigt sein. Da wir aber nie vergessen dürfen, daß die Strafen durch andere Bewegungsgründe hervorgelockt, um anderer Zwecke willen geduldet werden müssen, daß sie die Erziehung fördern, nicht hemmen sollen, so fragt sich: Wie muß die Strafe eingerichtet werden, damit sie zweckmäßig sei und so wenig wie möglich nachteilig für die Erziehung wirke?

Aus dem bisherigen sehen wir, wir haben es nicht in unserer Gewalt, daß die Strafe nicht gegen das Interesse der Erziehung wirke. Strafen sind nur eine Verteidigung des gemeinsamen Lebens gegen das Verkehrte, das durch die Jugend hineinkommt; sie werden durch das Interesse der Erziehung modificiert. Wo sollen nun die Gegenwirkungen gegen das Unschöne und Unrichtige angebracht werden? Es scheint, geradezu an der sittlichen Richtung im Menschen selbst. Da nun diese im Selbstbewußtsein auch unter der Form des Gefühls ist und am Gegensatz des Angenehmen und Unangenehmen teilnimmt, so muß die Gegenwirkung angebracht werden, um dieses Gefühl, den Sittlichkeitstrieb, den eigenen sittlichen Unwillen anzuregen an dem, was unrecht ist. Wenn man aber eine solche Gegenwirkung anbringen kann und die Strafe auf den Sittlichkeitstrieb anwendet, so hört sie zugleich auf eigentliche Strafe zu sein, weil Mitwirkung eintritt. Das eigentliche sittliche Gefühl wird nicht durch die äußere That bedingt, sondern durch die inneren Motive. Der Ehr-

trieb dagegen wird durch die äußere That bestimmt. Denken wir uns einen Menschen nur dem Ehrtriebe folgend, so kann es kommen, daß er sich über eine That schämt, gegen die sein Gewissen nichts einzuwenden hat; er fürchtet aber, daß die Menschen seiner That ein anderes Motiv unterlegen könnten. Wenn aber ein Unwille, eine Scham vor sich selbst ihn afficiert und das eigene unangenehme sittliche Gefühl die äußere That begleitet, so wirkt das, wie es von dem Inneren ausging, auch auf das Innere zurück, dies so modificierend, daß eine solche That nicht wieder entsteht. Die Strafe hört auf Strafe zu sein, sie wird Zucht, weil sie auch auf das Innere wirkt; und dann können alle Bedenklichkeiten beseitigt werden, die aus der Strafe als Strafe entstehen. Wenn eine Strafe die Form eines Schmerzes hat, so wagen wir es darauf, daß sie entweder nichts fruchtet, wenn der Zögling den Schmerz überwindet, oder daß die Scheu vor dem Schmerz gestärkt wird. Wenn aber mit dem Schmerz ein unangenehmes sittliches Gefühl sich verbindet, so kann dieses das andere überwiegen; der Nachteil kann gehoben werden. Wenn die Gegenwirkung aus einem sinnlichen und sittlichen Faktor besteht, so kann offenbar die Wirkung sehr groß sein, wir können den sinnlichen Faktor sehr klein machen. Dasselbe gilt, wenn die Strafe die Form des verletzten Ehrtriebes annimmt, die Form der Beschämung. Wird hiemit ein rein sittlicher Faktor verbunden, so kann auch dieser überwiegen und dem Nachteil, daß Nachgiebigkeit und falscher Ehrtrieb hervorgelockt wird, vorbeugen.

Hieran knüpft sich eine zweite Betrachtung. Nämlich die nachteiligen Wirkungen der verschiedenen Strafen werden immer erst von einem gewissen Entwicklungspunkt anfangen, und von diesem aus wird es erst nötig sein, dasjenige anzubringen, was den nachteiligen Wirkungen vorbeugt. In der ersten Lebensperiode ist offenbar das Gedächtnis beinahe gleich Null zu setzen; es bekommt erst allmählich Sicherheit und Umfang. Ehe nun das Gedächtnis so entwickelt ist, daß die Kinder aus einer gewissen Reihe eine Analogie sich bilden können, kann keine Besorgnis entstehen, daß die Strafe nachteilig wirken möchte. Es fragt sich nur, ob dann auch die Strafe einen Nutzen habe. Es ist unleugbar wahr, daß ein Schmerz eine solche Wirkung äußern kann, daß das Kind instinktartig unbewußt dasjenige unterläßt, worauf der Schmerz erfolgt ist, auch ehe es einen Begriff von Schmerz und also auch Scheu vor dem Schmerz hat. Die Strafe wird die einzelne Handlung hindern, nur auf den einzelnen Fall wirken, nicht auf andere ähnliche, also auch nicht anderes Schädliche hervorrufen. In der ersten Periode des Lebens werden also Strafen von Nutzen sein können. Sobald aber das Gedächtnis aus der Analogie schließen kann, so fangen die Besorgnisse an, das Kind möchte aus der Strafe den Schmerz scheuen lernen. —

Dieses Verhältnis findet auch statt in dem Gebiete der Strafen, die auf Beschämung basiert sind, obgleich dies erst später möglich wird, wo das Gedächtnis stärker ist. Hier kommt es darauf an, daß ein augenblicklicher Eindruck gemacht werde; das persönliche sittliche Gefühl darf noch nicht als etwas Eigenes existieren, das Gefühl einer gemeinsamen Beschämung noch nicht erwacht sein: dann wird auch aus der Anwendung der Beschämung noch nicht der Nachteil entstehen, daß die Kinder sich scheuen, eine verkehrte öffentliche Meinung gegen sich zu reizen. Die Gefährlichkeit der Beschämung tritt erst ein mit dem bestimmten Bewußtsein eines sittlichen Gefühls.

Knüpfen wir nun hieran den Verlauf des Strafsystems. Es giebt zuerst eine Zeit im Leben, wo die Strafen, die Schmerz hervorrufen, heilsam sind. Wir finden hier eine Analogie mit den Tieren. Bei ihnen wirkt besonders der Schmerz; sie sind keiner allgemeinen Vorstellungen fähig, sondern nur einzelner Kombinationen. Daher geht hier nie die Wirkung über den Zweck hinaus. So lange der Mensch in sich die Sprache noch nicht entwickelt hat, können wir ihm auch keine allgemeinen Vorstellungen zuschreiben. Sie offenbaren sich eben durch die Sprache. Bis zu diesem Punkt, wo die Sprache und also auch allgemeine Vorstellungen hervortreten, werden Strafen, die Schmerz erregen, ohne Nachteil angewendet. Sobald die körperlichen Strafen bedenklich werden und, weil mit den allgemeinen Vorstellungen auch eine allgemeine Scheu vor unangenehmen Empfindungen eintritt, die Besorgnis entsteht, daß die Feigherzigkeit durch körperliche Strafen vermehrt werden könnte, so wird ein sittlicher Faktor notwendig; dies ist der Ehrtrieb. Dieser erwacht mit den allgemeinen Vorstellungen zugleich und mit der Sprache. Die Sprache giebt auch indirekt die allgemeinen Formen der Gegenstände wieder, sie ist auch Abdruck des Gefühls, und nur wer selbst schon im Besitz der Sprache ist, kann den unmittelbaren Ausdruck der Gefühlszustände anderer verstehen. Billigung und Mißbilligung haben ihren Ausdruck direkt in der Physiognomie, in den Mienen; indirekt in der Sprache. Ist nun die Periode im Leben eingetreten, wo das Kind den Eindruck, den es auf andere gemacht hat, zu erkennen im stande ist, so kann man auch durch die Beschämung schon wirken. Sie ist gefahrlos, so lange das Gewissen noch nicht erwacht ist. Ist dies aber erwacht, dann wird Beschämung bedenklich, weil mit ihr das Gewissen in Streit kommen kann. In der Zeit zwischen dem ersten Erwachen des eigenen sittlichen Gefühls, wo alle Strafen gefährlich werden, bis dahin, wo dieses Gefühl sich vollkommen entwickelt hat, würde notwendig ein rein sittlicher Faktor mit der körperlichen Strafe oder der Beschämung zu verbinden sein. Und endlich, hat das sittliche Gefühl im Menschen selbst seine natürliche Stärke erlangt, dann muß

der Mensch dadurch geleitet werden; hilft dann auch die sittliche Einwirkung nichts mehr, so ist auch alle Strafe vergeblich für die Erziehung selbst; es ist eingetreten pädagogischer Bankerott.

Das ganze Strafverfahren ist nur als eine abnehmende Größe zu betrachten. Man könnte glauben, daß sobald die Erregung eines sittlichen Gefühls möglich ist, die Strafe ganz und gar aufhören müßte, weil nun im Inneren des Menschen selbst das Princip läge, das die strafbaren Handlungen zu hemmen im stande wäre. Es ist aber dies doch nur eine allmähliche Operation, daß das innere Princip auf die äußere Thätigkeit wirkt; zwischen der Einsicht von der Verkehrtheit der Handlung, und dem Vermögen die Handlung zu unterdrücken, ist ein Zwischenraum. Es muß eine Gegenwirkung stattfinden; und so ist die Verbindung eines sittlichen Elementes mit einer Strafe möglich. Aber wenn auch die Strafe auf diesen Punkt noch nicht aufhören kann, so kann sie doch abnehmen; sie muß als abnehmende Größe in jeder Form für jede Periode betrachtet und demgemäß gehandhabt werden. Wir unterscheiden zwar verschiedene Knoten der Entwicklung des Menschen, aber nicht so, daß irgend ein Punkt der Entwicklung plötzlich eintritt; sondern alles wird allmählich vorbereitet, während anderes allmählich schwindet. Es ist durchaus notwendig, daß man die Strafe nur als abnehmend betrachtet; nur von diesem Grundsatz aus wird es möglich sein, eine gesunde Theorie darüber zu entwerfen. Die eigentlichen Strafen müssen abnehmen, denn sie liegen ursprünglich nicht auf dem Boden der Erziehung; sie sind nur geduldet und haben ihr Fundament im gemeinsamen Leben. Auch in diesem nehmen sie ab, und mit Recht und notwendig. Die Analogie mit dem bürgerlichen Leben bietet sich uns ganz natürlich dar. Auch im bürgerlichen Leben ist das Gebiet der Strafen ebenso streitig und die Theorie der Strafen ebenso schwierig. Man mag die bürgerlichen Strafen so oder so einrichten, so bessern sie an und für sich nicht; besonders wie sie bei uns sind, wo freilich die Praxis auch durchaus mangelhaft ist. In Nordamerika hat man Anstalten zur Besserung der Menschen durch Strafen;*) dies aber ist auch nur in Freistaaten möglich, wo alle Bürger zusammen die Strafgesetze entwerfen. Dies Beispiel paßt auf uns nicht; in einer Monarchie würde

*) Das Strafsystem in Nordamerika, zunächst die Ideen John Howarts, dessen Beziehungen zu den Quäkern bekannt sind, realisierend, ist in neuerer Zeit nicht nur im einzelnen mannigfach modificiert — so, um nur das hieher gehörige zu nennen, die Differenz zwischen dem Trennungs- und dem Schweigsystem (das eine das philadelphische, das andere das Auburnsche System) —; sondern es hat auch seinen strengeren alttestamentlichen Charakter dadurch zumeist verloren, daß man gegen die bekannten Stellen der h. Schrift dem Livingstonischen Grundsatz, daß keiner bürgerlicher Gesellschaft das Recht zustehe, einem Individuum das Leben zu nehmen, huldiget. Der Code Livingston ist in einigen Staaten leitend.

dies tyrannisch sein. Auch im Altertume sind die Strafen nicht von der Tendenz zu bessern ausgegangen. Unsere Strafen vertrauen auf das religiöse Element in Ansehung der Besserung. — Die Strenge der Strafen überhaupt, wenn wir die Sache geschichtlich betrachten, nimmt immer ab; es läßt sich daraus die Vervollkommnung der ganzen Gesellschaft schließen. Im ganzen ist nie eine Strafgesetzgebung geschärft worden. In anarchischen Zeiten scheint zwar eine Schärfung einzutreten, aber dann herrscht eine ganz andere Verfahrungsweise; die Strafe ist nicht mehr Strafe, sondern kriegerische Operation. Ebenso wenn ein Staat zerfällt oder unterjocht wird, dann ist das Mißtrauen vorherrschend und die Strafen werden geschärft. Dies sind aber eben nur einzelne Fälle. Daß sie im ganzen abnehmen, ist natürliche Folge. Denn bei einer strengen Gesetzgebung nimmt die Genauigkeit der Ausführung ab, und endlich wird die Gesetzgebung selbst gemildert. Die reine Strafe ist eine Sache der Not; wenn sich der Mensch gegenüber der äußeren Natur über den Notstand erhebt, so soll auch gegenüber der menschlichen Natur jener Notstand abnehmen. — Auch in der Erziehung ist die Strafe Notsache; je länger sie erfordert wird, desto unvollkommener ist die Erziehung, weil diese dann die Principien nicht entwickelt, welche die Strafe überflüssig machen.

Es muß demnach die Strafe in der Erziehung so konstruiert werden, daß von selbst schon hervorgeht, daß sie eine abnehmende Größe ist. Strafe als Schmerz erregend angewendet, dürfte nicht gesteigert werden; denn wiederholt und mit wirklicher Schärfung verbunden, würde sie ihre Fruchtlosigkeit selbst beweisen: es wäre dann klar, daß das Individuum in der Erziehungszeit durch die Erziehung selbst nicht gebessert, nicht entwickelt würde, sondern rückwärts schreite. Strafe im eigentlichen Sinne, Verbindung des Sinnlichen mit dem Sittlichen, nimmt als solche schon ab; wirkt die Strafe auf das Innere, so ist im Inneren etwas, was strafbare Handlungen aufhebt; läßt sich also mit der Strafe der sittliche Faktor verbinden, so ist das schon ein solches, wodurch die Strafe allmählich aufgehoben wird. Da Strafe eben nur reine Strafe ist, wenn sittlich zugleich eingewirkt werden kann, so leuchtet ein, daß man sie nur als abnehmende Größe anzusehen hat.

Es fragt sich nun, worin die postulierte Verbindung eines sittlichen Faktors mit dem sinnlichen Element der Strafe besteht. Wir schreiten also zur Untersuchung

Über die Verknüpfung des sittlichen Faktors mit dem sinnlichen der Strafe.

Die Strafe als Handlung des Strafenden betrachtet hat wie jede verständige Handlung zwei Seiten. Einmal ist jede Handlung

die Äußerung eines Inneren; sodann strebt sie einen gewissen Erfolg hervorzubringen. Zwar giebt es Handlungen, die wir stets nur von der einen Seite anzusehen pflegen; aber bei genauerer Betrachtung ergiebt sich dies als unrichtig. So scheinen z. B. Gemütserschütterungen auf keinen Erfolg berechnet zu sein; aber an und für sich müssen sie doch mit dem Willen zusammenhängen; dieser ist stets auf einen Erfolg gerichtet, und ein solcher fehlt auch nicht bei diesen Gemütserregungen; durch das Äußerlichwerden des Zustandes wird er für den Menschen selbst fixiert und imprimiert sich dem Gedächtnis. Umgekehrt scheint z. B. die Geschäftsführung nur auf den Erfolg berechnet zu sein; aber auch die darauf bezüglichen Handlungen können nicht ohne etwas Charakteristisches sein, wodurch sie als reine Äußerungen erscheinen.

So hat folglich auch die Strafe als Handlung angesehen beide Seiten. Sie ist auf den Erfolg berechnet, sie ist Äußerung eines Inneren. Eine Strafe wäre ganz unnatürlich, wenn sie nicht der Ausdruck des Inneren wäre. Es giebt keine unnatürlichere Forderung, als daß ein Vater oder Lehrer mit der vollkommensten Gleichgültigkeit strafen solle. Dann wäre der Strafende gleichsam nur die Fortsetzung des Stockes. Jede Strafe im Gebiete der Erziehung ist völlig unrechtmäßig, die nicht zugleich, wenn nur der Zögling fähig ist eines anderen Gefühle aufzufassen, als Äußerung des reinen sittlichen Unwillens angesehen werden kann; sonst wäre sie von der Absicht der Erziehung ganz abgesondert. Es erscheint als etwas Unsittliches, daß man mit Wissen und Willen einem anderen etwas Unangenehmes zufügt; und es gleicht sich dies dann nur aus und erscheint gemildert und gut, wenn man voraussetzt, daß es mit seinem Willen geschieht und daß es durch etwas Sittliches bedingt ist, nämlich durch die Notwendigkeit der Äußerung eines Inneren. Die Äußerung des sittlichen Unwillens muß mit der Strafe selbst verbunden werden; dadurch ist zugleich der Anfang ihres Verschwindens gemacht. Indem in den Zögling beides zugleich kommt, Schmerz oder Beschämung und der Eindruck des sittlichen Unwillens, kann keine Scheu vor unangenehmen Empfindungen als solchen, sondern nur eine Scheu vor sittlich unangenehmen Empfindungen entstehen; der Schmerz wird geheiligt durch den sittlichen Unwillen. Mögen wir nun auf diesen Erfolg der Strafe oder auf die Äußerung des Inneren sehen, so haben wir auf diese Weise mit dem sinnlichen Element den sittlichen Faktor verknüpft.

Differenz des häuslichen Lebens und der Schule in Bezug auf die Strafe.

Die beiden Hauptformen des Lebens der Kinder sind das häusliche Leben und das Leben in der Schule. Jenes hat eine unmittel-

bare Naturgewalt, die einem künstlichen Institut, wie die Schule ist, fehlt. Diese ist künstlicher konstruiert, deshalb bedarf es auch in Beziehung auf sie einer künstlicheren Konstruktion der Strafe. Es ist der Natur der Sache nach offenbar, daß ein Kind leichter sich in die Ordnung fügt, in der es ursprünglich sich findet; aus einer solchen löset sich auch leichter allmählich die Selbständigkeit. Anders muß es sich verhalten in einem solchen Zusammenhange, dem die Kinder ursprünglich nicht angehören, für den in ihnen keine Naturgewalt ist, in dem sie nur durch die Intelligenz geleitet werden. Der ganze die Strafen betreffende Teil der Erziehung steht dem häuslichen Leben ferner, der Schule näher. In dem häuslichen Leben kann das Verhältnis viel laxer sein; die Schule hingegen muß vollständig organisiert sein, jede störende Handlung muß in ihr mit Gewalt unterdrückt werden. Daraus folgt, daß *das ganze Strafsystem in der öffentlichen Erziehung imposanter sein muß als im häuslichen Leben.* Schon hieraus geht die Differenz beider klar hervor.

Um nun im einzelnen die Differenz genauer betrachten zu können, müssen wir folgende zwei Punkte berücksichtigen.

Erstens. Man pflegt einen Unterschied zu machen zwischen *natürlichen und willkürlichen Strafen.* Die ersteren im eigentlichen Sinne fallen gar nicht unter den Begriff der Strafe. Wir müssen nämlich hier von dem Grundsatz ausgehen, daß alles Verkehrte auch zerstörend auf das Leben selbst einwirkt und Übel zur Folge haben muß. Wenn nun im gemeinsamen Leben irgendwo etwas Verkehrtes geschieht, so gehen daraus Folgen hervor, die weiter auch in das gemeinsame Leben zurückwirken. Fallen diese üblen Folgen auf einen anderen Punkt hin, als wovon sie ausgegangen sind und wo das Verkehrte liegt, so sind sie unverschuldetes Leiden. Im gemeinsamen Leben fallen diese Übel in denselben Kreis; in ihm entstanden treffen sie es wieder. Nennt man die Übel als solche natürliche Strafen, so hat man insofern recht, als dies ein Gesetz der Providenz ist, daß jedes Verkehrte seine üblen Folgen hat. Fällt das Übel auf den Punkt zurück, wo die Schuld ist, so nennt man dies mit Recht natürliche Strafe. Setzen wir nun diesen die willkürlichen Strafen entgegen, so verstehen wir solche Übel darunter, die keinen Naturzusammenhang mit dem Bösen haben; sie ergänzen nur, indem man es nicht immer in seiner Gewalt hat, die Strafe so zu vollziehen, daß sie als übele Folge des Bösen zugleich die natürliche Folge desselben, die natürliche Strafe sei. Könnte man dies immer bewirken, so würden keine willkürlichen oder positiven Strafen notwendig. Wenn aber im Strafübel gar kein Naturzusammenhang ist mit dem, was gestraft werden soll, so ist dies rein willkürlich und nie zu rechtfertigen. In jeder richtigen Strafkonstruktion muß daher der Gegensatz zwischen den

natürlichen und willkürlichen Strafen aufgehoben werden. Jede willkürliche Strafe muß immer als Ergänzung angesehen werden können, das Natürliche aber muß auch den Charakter des Positiven annehmen, indem der Gesetzgeber festsetzt, daß es auf den Thäter zurückfällt.

Der zweite Gesichtspunkt ist folgender. Jede That ist aus zwei Elementen zusammengesetzt, aus einer äußeren Seite, dem Erfolg, und einer inneren, dem Motiv. Eine That würde nicht gestraft werden, wenn sie jene äußere Seite nicht hätte. Hat sie keine innere Seite, so wird sie auch nicht gestraft. Die Beziehung der That auf den Willen des Thäters ist die Zurechnung. Ist die That nicht gewollt, so kann sie nicht zugerechnet werden; sie ist dann ein bloßes Ereignis. Wenn wir nun davon ausgehen, daß jede Strafe auf gewisse Weise auf einem Gesetz beruht, so ist sie, weil sie nicht ein nur Einzelnes ist, immer etwas, was mehrere betreffen kann; das gilt in der Erziehung wie auf anderen Gebieten. Sie muß daher einen allgemeinen Charakter haben, sie setzt wenigstens die Mehrheit der Beziehung als durchaus möglich. Die Zurechnung ist aber verschieden; sieht man auf die äußere Seite einer That, so ist jeder Erfolg der That derselbe; aber in Beziehung auf die innere Seite kann der Erfolg derselbe sein, jedoch ein verschiedenes Motiv zum Grunde liegen. Daher können hier zwei entgegengesetzte Behandlungsweisen stattfinden. Einige behaupten, der strafende Richter habe sich nicht um die psychologische Seite zu bekümmern, sondern müsse nur die äußere Seite ins Auge fassen; andere, dies wäre barbarisch, man müsse vielmehr die That psychologisch betrachten und auf die Motive sehen. Über diesen Gegenstand allgemein zu entscheiden, geht über unsere Aufgabe. Im Gebiete der Erziehung darf keins von beiden ganz vernachlässigt werden.

Nach diesen beiden Gegensätzen müssen wir mit Bezug auf die Differenz von Haus und Schule die Strafe konstruieren. Jede Strafe muß natürlich sein, aber auch den Charakter des Positiven an sich tragen; jedes von beiden kann Maximum oder Minimum sein. Ebenso in Beziehung auf die Gleichmäßigkeit und die Ungleichmäßigkeit, das Feststehende in Bezug auf den Erfolg, das Wandelbare in Bezug auf das Motiv.

Im häuslichen Leben ist der sittliche Naturcharakter, das Gefühl einer Zusammengehörigkeit, woher das Leben seine Einheit hat, das Vorherrschende. Daher kann hier das Eindringen eines jeden in das Bewußtsein des anderen eher angenommen werden als auf einem anderen Gebiete. Die Berücksichtigung des Inneren kann hier also am meisten hervorragen, und die Gleichmäßigkeit in der Behandlung wird am wenigsten notwendig. — In der öffentlichen Erziehung ist jenes Gefühl nicht vorauszusetzen,

und vor aller Erfahrung hat der Zögling dagegen das Gefühl, daß der Lehrer leichter über sein Inneres sich irren könne als Vater und Mutter; wenigstens setzt er dies voraus, und daran hält er hartnäckig fest; eine Hypothese an sich richtig, obgleich es in Wirklichkeit ganz anders sein kann. Der Naturgrund des Glaubens fehlt hier. Die Gleichmäßigkeit der Strafe ist für die Schule weit wesentlicher als für das Haus. Die Autorität, die im häuslichen Leben von selbst ist, muß in der Schule erst durch Erfahrung gebildet werden. Nach dem Gefühl kann in der Schule weit weniger gestraft werden. Nur durch feste Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens den gesetzlichen Charakter, und diesen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß jene Gleichförmigkeit nicht pedantisch festgehalten werden, denn die Schule ist noch lange nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen dem häuslichen und dem bürgerlichen Leben. So wie nun die Schule nicht wie der Staat Strafgesetze haben darf, sondern bei aller Gleichmäßigkeit im Strafverfahren sich immer noch freien Raum für Veränderungen lassen muß, so noch viel weniger das Haus. Wenn es in einem Hause Strafgesetze giebt, so ist das schrecklich; denn es ist dann der Charakter des häuslichen Lebens vernichtet, indem es aus einer natürlichen Anstalt eine künstliche geworden ist. Eltern, welche Strafgesetze geben, vernichten ihre natürliche Autorität, denn sie binden sich selbst; die Kinder aber dürfen nie das Gefühl haben, daß die Eltern gebunden sind. Die Eltern sollen die freie Seele des Hauses sein.

Wenden wir uns nun zu dem anderen Gegensatz, Verbindung des Natürlichen mit dem Willkürlichen in den Strafen in beiden Verhältnissen. Das häusliche Leben hat den Vorzug, daß es ein Naturganzes ist, wenn auch kein reines; es muß also hier leichter sein die natürlichen Folgen auf den Thäter zurückzuwerfen. Hierin liegt das Maß der Vollkommenheit. Im Strafsystem des Hauses darf von keiner willkürlichen Strafe die Rede sein; sondern die Strafe muß den Kindern stets als die natürliche Folge von demjenigen erscheinen, was sie gethan haben. Diese Aufgabe ist nicht schwer zu lösen; denn aus jedem Fall läßt sich die natürliche Folge berechnen, und diese wird auf den Thäter zurückgeworfen; und da die Strafen hier ungleichmäßig sein dürfen, weil die Motive der Thaten leichter zu erkennen sind, so können sie natürlich sein und müssen dies sein. — Im zusammengesetzten gemeinsamen Leben der Schule ist dies nicht möglich. Aber hier ist auch weniger daran gelegen, daß die Strafe als natürliche Folge erscheine; sondern sie muß schon als Ergänzung der Unmöglichkeit erscheinen, die natürlichen Folgen stets auf den Thäter zurückfallen zu lassen. Die natürlichen Folgen haben schon den Lehrer und die anderen Schüler getroffen.

und die Strafe ist nur davon wieder Rückwirkung. Weil aber die Strafen in der Schule gleichmäßig sein müssen, dürfen sie willkürlich sein; aber eben deshalb müssen sie auch wieder gesetzmäßig sein, damit nicht die Ungerechtigkeit eintrete.

Wir müssen noch daran erinnern, daß der Gegensatz zwischen Haus und Schule doch nur ein relativer ist. Etwas im Hause ist auch Schule, und umgekehrt. Im Fall ein Vater seine Kinder selbst unterrichtet, muß im Hause noch mehr der Charakter der Schule vorwalten. Im Fall die Schule zugleich Erziehungsanstalt ist, muß sie noch mehr den Charakter des Hauses an sich tragen.

Wenn nun dem Hause die Natürlichkeit, der Schule die Gleichmäßigkeit wesentlich ist, so darf das Gegenteil nicht stattfinden. Die Folgen sind auffallend nachteilig, wenn diese Regel überschritten wird. Eine Ungleichmäßigkeit im Verteilen der Strafe in der öffentlichen Erziehung, und ebenso Willkürlichkeit im häuslichen Leben bewirken eine Art von Verstockung. Die Strafe will ja auf die Zukunft wirken, und dies kann nur geschehen, wenn der Gedanke an die Strafe auf einen Trieb zu einer gewissen Handlung bezogen wird; hiezu ist aber eine gewisse Sicherheit dieses Zusammenhanges nötig. Ist diese nicht da, so sucht der Zögling das Unangenehme für sich so leicht als möglich zu machen und sich dagegen abzustumpfen. So tritt die Verstockung ein, gefährlich bei den Strafen, welche körperlichen Schmerz hervorrufen, noch mehr bei Ehrstrafen, bei der Beschämung. Verstockung ist stets ein Zeichen, daß das Strafsystem nicht recht konstruiert ist; denn das Band zwischen dem Sittlichen und Sinnlichen in der Strafe ist dann gewiß sehr geschwächt.

Die symbolische Natur des materialen Elementes der Strafe.

Indem wir nur zwei Klassen von Strafen angenommen haben, Strafen auf den Schmerz basiert, Strafen auf Beschämung basiert, die dritte Klasse aber, die gegen den Thätigkeitstrieb gerichteten Strafen, verwarfen, weil man diese nie in seiner Gewalt hat und sie als hemmend mehr Nachteil als Vorteil stiften: so ist doch das Materiale der Strafen durch diese Klassifikation nur sehr unvollkommen bestimmt; denn es giebt in beiden Gattungen noch eine Menge Strafen. Es giebt sehr viele Abstufungen, zwischen denen gemeinhin unmittelbar das Gefühl entscheidet, wenn es darauf ankommt, Strafen zu vollziehen in der Erziehung, und das bestimmte Bewußtsein fehlt hiebei sehr oft. Es muß aber einen Bestimmungsgrund für die Strafen geben, so daß unter den verschiedenen Strafen auch mit Bewußtsein jedesmal die richtige ausgewählt werden kann; eine völlige Gleichgültigkeit dagegen ist unmöglich.

Wir müssen hier darauf zurückgehen, daß eigentlich stets ein sittlicher Faktor an der Strafe haftet, wenngleich er anfangs gleich Null zu setzen ist. Die Strafe ist als äußere Handlung angesehen zugleich ein reiner Ausdruck des Gefühls der Mißbilligung; dies ist das Symbolische der Strafe, und diese symbolische Seite bestimmt die Beschaffenheit der Strafe selbst.

Die symbolische Natur des materialen Elements, an die Äußerung geknüpft, muß beiden Klassen der Strafen gemeinsam sein. Es haftet an den Strafen, welche körperlichen Schmerz hervorrufen. Und das ist es, weshalb in dieser Beziehung das Schlagen das natürlichste ist, weil darin sich am unmittelbarsten das Gefühl der Mißbilligung ausdrückt. Nur willkürlich wäre es, zu sagen, das Schlagen sei deshalb das natürlichste, weil die Kinder selbst schlagen, um etwas von sich abzuwehren. Alles andere erscheint mehr als etwas Absichtliches und ist deshalb von mehr leidenschaftlichem Charakter. Es giebt hier einen natürlichen durch die Sitte anerkannten Cyklus, aus dem man sich nicht herausbewegen darf. Können wir auch nicht überall die Sitte auf das Natürliche zurückführen, so muß doch ein solcher Zusammenhang stattfinden; daher sich auch in Beziehung auf diese Strafen Differenzen finden, die aus dem Zustande der menschlichen Bildung hervorgegangen sind, der alles, was symbolisch ist, modificiert. Je nach dem Grade des Bildungszustandes der verschiedenen Stände und der bürgerlichen Gemeinschaft überhaupt in verschiedenen Zeiten wird auch das materiale Element ein verschiedenes sein. Auf einer niederen Stufe der Bildung wird auch die Strafe dieses Gepräge an sich tragen und viel stärker sein. — Wenden wir dies an auf die Strafen, die auf den Ehrtrieb basiert sind, so wird auch hier, um die Beschämung zu erregen, die Strafe symbolisch sein müssen, und dadurch wird auch ihre Beschaffenheit bestimmt. Man irrt sich offenbar, wenn man glaubt durch lange Strafreden einen Eindruck auf die Jugend zu machen. Da aber allerdings der Ehrtrieb am meisten durch Reden getroffen wird, und hier symbolische Handlungen zwar auch an ihrer Stelle sind, aber nur als Nebensache erscheinen: so muß die Rede selbst den symbolischen Charakter haben. Dieser erheischt aber unbedingt die Kürze, Gedrängtheit und Bestimmtheit. Je kürzer eine den Ehrtrieb ergreifende Rede ist, desto kräftiger müssen die einzelnen Elemente sein. In einem einzigen Wort kann ein Urteil ausgesprochen sein, wodurch auf das bestimmteste die Beschämung erregt wird; nur wird es hier nicht leicht sein, immer beschämen und beschimpfen zu unterscheiden. Es ist auch in Bezug auf die Worte, die hiebei in Anwendung kommen, eine große Differenz, durch den Bildungszustand bestimmt. Äußerlich ist hier die Grenze schwer festzuhalten. Das Natürliche hat sich auch

hier so sehr in die Sitte hinein verloren, daß man nicht immer im stande ist, den Zusammenhang einzusehen. Beschimpfung ist unsittlich, und in jeder Gemeinschaft ist das Beschimpfende und das Beschämende geschieden und jedes begrenzt; aber eben diese Grenzen sind je nach dem gesellschaftlichen Zustande verschieden. Je natürlicher nun der Ausdruck, auch der kürzeste, symbolisch unser inneres Gefühl wiedergiebt und so den zu tadelnden beschämt, desto weniger wird in ihm dasjenige sein, was wir beschimpfen nennen. Als Regel können wir im allgemeinen aufstellen, das Symbolische meide alles Fremde und Plebeje. — Was soll nun das sein in dem Strafenden, was sich durch eine symbolische Handlung zu erkennen giebt? Das beleidigte Rechtsgefühl ist es, das sich äußern soll, sobald der Mensch die Strafe vollziehen will. Dadurch allein kann auch die Strafe in ihren Schranken sicher erhalten werden. So wie das Rechtsgefühl die Strafe hervorruft, so steckt es derselben auch die bestimmte Grenze. Wenn von der einen Seite in dem Strafenden nicht das beleidigte Rechtsgefühl, sondern kalte Verachtung die Strafe hervorruft, so wird eine dies ausdrückende Ehrtriebsstrafe den Charakter der aufgehobenen Gemeinschaft an sich tragen. Hebt man die Gemeinschaft mit dem zu tadelnden Menschen auf, so ist der Zusammenhang aufgehoben, auf den sich die Strafe gründet, das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling wird zerstört; und dann fühlt sich der so gestrafte in einem Zustande des Krieges. Dies muß notwendig das ganze Verhältnis der Erziehung selbst auflösen. Wenn auf der anderen Seite im Erzieher ein persönlich leidenschaftlicher Zustand sich verrät, so ist auch dadurch das eigentliche erziehende Verhältnis aufgehoben; denn in der persönlichen Leidenschaft kann ein Mensch nicht mehr die vernünftige Sittlichkeit repräsentieren. Hieraus entsteht leicht die falsche Regel, daß man Strafen in der Leidenschaftlosigkeit verfügen solle. Es ist aber doch wohl persönliche Leidenschaftlichkeit zu unterscheiden von einem pathematischen Zustande, wie er notwendig sein muß, wenn das innerste Gefühl auch des Rechtes erregt ist; reine Leidenschaftlosigkeit verfügt auch Strafen, die über das Strafgebiet hinausgehen, reine Leidenschaftlichkeit, zumal rein persönliche, verfügt Strafen, die die Schranken überschreiten. Das beleidigte Rechtsgefühl hält den Erzieher im Gebiete und in den Schranken der Strafen; es giebt den Strafen ihren eigentlichen Charakter, den sie überall haben müssen, daß sie auf ihren Zweck ausgehen, nämlich auf die Hemmung der Wiederholung dessen, was verboten ist.

Die Wirksamkeit der Strafen.

Die Beschaffenheit der Strafe, sowohl qualitativ als quantitativ — welches beides stets zu vereinigen ist — angesehen, hat noch einen

anderen Gesichtspunkt. Es müssen die Strafen auch aus dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit betrachtet werden. Eine Strafe, die keine Wirksamkeit hat, ihren Zweck nicht erreicht, ist stets nachteilig, weil nichts so offenbar wie eine solche als falsche Maßregel erscheint und dem Zögling Gelegenheit zum Tadel giebt. Denn bei der Strafe soll der Zögling den Zweck derselben erkennen; erfährt er nun selbst, daß sie ihren Zweck nicht erreicht, so setzt ihn dies in den Fall, seine Erzieher zu beurteilen, wodurch das Verhältnis der Erziehung aufgehoben wird; ein solches Beurteilen kann nur dann erst unschädlich sein, wenn die Erziehung anfängt in ein freundschaftliches Verhältnis überzugehen.

Die Wirksamkeit der Strafe beruht auf zweierlei; erstens auf der Sicherheit der Erinnerung an die Strafen bei jedem Impuls zu einer Handlung; zweitens auf der Stärke des Eindrucks, der den Reiz des Verbotenen übersteigen muß. Wo beides nicht ist, da sind die Strafen vergeblich und nachteilig, weil sie eine Gewöhnung an dasjenige hervorbringen, was man als abhaltendes Mittel ansehen will; und geschieht das, so muß man die Strafen immer steigern, statt daß sie allmählich abnehmen sollen, um endlich ganz zu verschwinden. Daher müssen sie von Anfang an so eingerichtet sein, daß sie ihren Erfolg nicht verfehlen; dann kann das Materielle derselben abnehmen, bis sie endlich zur edlen Zucht werden.

Worauf beruhen denn nun jene beiden Momente? Das letzte, die Stärke des Eindrucks, ist keineswegs absolut eine Folge von der materiellen Seite der Strafe. Denn ist auch im Menschen noch nicht das rein sittliche Gefühl erwacht, so hängt er doch auch nicht von dem rein Materiellen der unangenehmen Empfindung ab; sondern die Wirksamkeit der Strafe ist schon viel zusammengesetzter, indem der Zustand des Strafenden selbst wirkt. Der Erzieher ist für den Zögling stets eine Macht, und — so wie diese Macht, wenn sie sich als Güte zeigt, außer dem unmittelbaren Eindruck einer bestimmten Erweisung der Güte Vertrauen erweckt — erregt durch diese Macht, wenn sie sich in der Strafe zeigt, außer der unmittelbaren unangenehmen Empfindung eine allgemeine Besorgnis, welche um so mehr ein notwendiges Element der Strafe ist, als darauf zugleich die Sicherheit der Erinnerung beruht. Denn je mehr in einem Moment alles zu einem Eindruck zusammenstimmt, um desto sicherer prägt er sich ein. Nähert sich der Zustand des Zöglings schon dem Erwachen des sittlichen Gefühls, so kommt es nicht auf das Materielle der Strafe allein an, sondern das Formelle derselben macht einen großen Eindruck; je größer dieser ist, desto mehr kann man von jenem nachlassen. — Das andere Moment, die Sicherheit der Erinnerung, beruht auf dem Gedächtnis, das sich auch im Menschen erst allmählich entwickelt.

Hier kommt es darauf an, daß die Kombination, die der Zögling machen soll zwischen Handlung und Strafe, ihm erleichtert werde. Daher ist es für die frühere Periode der Erziehung eine wichtige Regel, daß die Strafe so schnell wie möglich auf die That folgen muß; denn je mehr beide zusammenfallen, desto mehr wird jene Kombination erleichtert. In der späteren Zeit, wo die Strafen seltener werden sollen und das Gebiet jeder, wofür sie als Warnungszeichen gilt, größer wird, kommt es darauf an, daß die Kombination das ganze Gebiet umfasse. Es kann also auch dann nicht mehr die Rede sein von einer so engen Verknüpfung der Strafe mit der That, weil die Strafe auch für andere Fälle gelten soll und also ein größeres Gebiet hat. In der ersten Zeit der Erziehung steht die Strafe nahe dem Abrichten der Tiere; später wird sie Lehre. Es ruht, wenn die Strafe Lehre werden soll, alles auf dem sittlichen Faktor, und die Strafe wird Mittel die sittliche Begriffsbildung zu vervollkommnen.

Übergang zur Zucht.

Des Übergangs wegen zu der Gegenwirkung, insofern sie Zucht ist, haben wir hier noch einige nicht zu übersehende Punkte hinzuzufügen.

Der ganze Verlauf des Strafsystems muß seine Beziehung auf die Zucht haben. Dazu ist zuvörderst erforderlich, daß die Strafe muß angesehen werden können als ein auch von dem zu strafenden Gewolltes. Nämlich am Ende der Erziehung soll das sittliche Princip im Zögling eine Macht geworden sein, die das Sinnliche in ihm überwältigt. Sonst fällt er der Zucht des Lebens auf der einen Seite, und der Strafe der Gesetze auf der anderen Seite anheim. Ist er nun so, wie die Erziehung ihn abliefern soll, so wird er fühlen, daß er es den Strafen selbst verdankt, daß das Sittliche eine solche Macht in ihm geworden ist; zurücksehend auf den Verlauf des Strafsystems muß er es, auch in Beziehung auf dessen allmähliche Veränderung, billigen. Ist es nun die Absicht der Erziehung, daß der Mensch nach ihrer Vollendung so sein soll, wie wir es eben ausgesprochen haben, so muß es auch ihre Absicht sein, daß er am Ende das ganze Strafsystem billige. Daher ist dies der richtige Maßstab der Prüfung alles dessen, was Strafe in der Erziehung ist. Dies läßt sich weiter verfolgen. Denkt man während der Erziehung selbst immer daran, daß jene Billigung eintreten soll, so muß deshalb jede Strafe so geordnet sein, daß man dabei die künftige Bewilligung dessen, der gestraft wird, supplieren kann. Es ist dies der beste Kanon, um zu prüfen, ob nichts Ungehöriges und Unzureichendes in Bezug auf diese oder jene einzelne Strafe vorgekommen sei; und ebenso, ob die allgemeinen Regeln demgemäß seien. Auch unsere

Regeln werden sich, an diesen Maßstab gelegt, bekräftigen. Wenn wir gesagt haben, man müsse mit einer mechanischen Gegenwirkung anfangen, so ist dies vollkommen zu rechtfertigen, wenn nur diese Strafe selbst so eingerichtet ist, daß sie als Vorarbeit für die später eintretenden höheren Organe angesehen werden kann. Sie wird eben deshalb vollzogen, daß sich nichts einschleiche, was der Thätigkeit dieser Organe widerstreiten könnte. Es wird also schon in Beziehung auf die erste Periode der Erziehung, in der die Strafe mehr auf den Schmerz basiert ist, der Gesichtspunkt auf die künftige Billigung eintreten können. Wir müssen ja voraussetzen, daß der Gegensatz zwischen Strafe und Zucht, und der Gegensatz zwischen Erziehung als Gegenwirkung und als Unterstützung, als ein notwendiger wird anerkannt und gebilligt werden, daß die Strafe die Zucht, die Gegenwirkung die Unterstützung gefördert habe. Denn reine prohibitive Strafe fördert die Zucht und geht in sie über, insofern sie Veranlassung giebt zu einer Vorübung der Gewalt jeder höheren Kraft über die niedere. Indem der Zögling nachgiebt, giebt er eigentlich der Vernunft nach, zunächst des Erziehers. Ebenso fördert die Gegenwirkung die Unterstützung und geht in sie über; denn die noch nicht erwachte sittliche Kraft wird durch Gegenwirkung gegen das Verkehrte unterstützt, so daß ihr schon vorgearbeitet ist, wenn sie erwacht. — Sehen wir auf den weiteren Verlauf des Strafsystems, also auf die spätere Periode, in der die Strafe mehr auf den Ehrtrieb basiert ist, so ist der Ehrtrieb nur eine Subsumtion des Selbstbewußtseins unter die Gemeinschaft, der man angehört, und der Übergang zum freien sittlichen Selbstbewußtsein. Bei richtiger Anwendung der Strafe in Beziehung auf den Ehrtrieb wird der Entwicklung des sittlichen Selbstbewußtseins vorgearbeitet; und so gehen auch diese Strafen in Zucht über. Auch dieses Verfahren ist also als von dem Gestraften gebilligt anzusehen. Hiemit ist aber nun zugleich ausgesprochen, daß auch darin sich die notwendige Beziehung der Strafe auf die Zucht zu erkennen giebt, daß jedesmal, so oft eine Strafe zu vollziehen ist, so wie wenn man im allgemeinen ein Strafverfahren konstruiert, die wirklich bewußte Selbstbilligung der Strafe von der Überzeugung abhängt, die Strafe auf einer unteren Stufe sei Verhütung der Strafe auf einer höheren Stufe, die Strafen durch alle Stufen und Perioden der Erziehung seien Verhütung der Strafen in der Lebensperiode nach der Erziehung, und der Gegensatz von Strafe und Zucht sei überhaupt nur relativ, weil die Strafe nur pädagogisch angesehen zu dulden sei. Denn die Zucht ist die eigentliche Gegenwirkung in der Erziehung; sie geht ursprünglich darauf aus, durch Gewöhnung des Thuns nnd Leidens rein asketisch die gesamte Sinnlichkeit zu einem Organ der sittlichen Kraft auszubilden. Die Strafe richtig angewendet ruft dieselbe Folge her-

vor; und sie kann nur insofern gebilligt werden, als dies ihr gelingt, und geht also in die Zucht eigentlich über.

Daher könnte man sagen, die Strafe könne eigentlich ganz entbehrt werden; denn man habe an der bloßen Zucht genug. Für die Erziehung müsse dies ganz dasselbe sein; denn die Strafe wirke doch nur als Zucht von dem Augenblick an, wo die Zucht recht gut neben ihr bestehen könne; früher sei die Strafe noch gar nicht pädagogisch wirksam, sondern nur reprimierend; was aber der Mensch in der Zeit thun könne, wo er noch keiner Zucht fähig ist, das sei nur etwas Geringfügiges und leicht zu übersehen. In der Erziehung müsse demnach die eigentliche Strafe ganz cessieren. — Es ist vieles, was im Gefühl für diese Ansicht spricht, und diesem kommt auch die Erfahrung zu statten von dem Mißbrauch der Strafe und dem Gewagten, was in ihr liegt, da die Regeln so sehr schwer zu beobachten sind; wir werden nicht umhin können, diese Ansicht noch einer näheren Prüfung zu unterwerfen.

Also können die Strafen eigentlich entbehrt werden, besonders in der häuslichen Erziehung?. Um hierüber zu entscheiden, sind wir genötigt noch einmal die Differenz der häuslichen und der öffentlichen Erziehung ins Auge zu fassen, da sich in dieser Rücksicht von vornherein die Ansicht modificiert. Beide Zustände haben miteinander gemein, daß diejenigen, welche erzogen werden sollen, in einem Verhältnis untereinander und gegen den Erzieher stehen. Die Differenz beider Zustände besteht darin, daß der Zögling in der öffentlichen Erziehung in einem Verhältnis gegen solche steht, die geradezu erziehen und mit denen nur des Erziehens wegen das Verhältnis angeknüpft ist; im häuslichen Leben ist das Verhältnis ein unmittelbares und erstreckt sich über das eigentliche Erziehen hinaus, es findet da auch ein Verhältnis statt zu solchen, die weder erzogen werden noch selbst erziehen. Ferner, in der öffentlichen Erziehung ist das Verhältnis der Zöglinge untereinander von größerem Umfange, also auch eine größere Menge nachteiliger Folgen abzuwenden als im häuslichen Leben. — Wenn wir nun in der häuslichen Erziehung vom Verhältnis der Kinder unter sich ganz abstrahieren, so sollten im Verhältnis zu den Erwachsenen keine Strafen stattfinden, denn die Kinder können die Erwachsenen nur wenig stören, wenn nur die ganze Hausordnung so eingerichtet ist, daß die Strafen überflüssig werden. Und auf der anderen Seite, im Verhältnis der Kinder unter sich müßten auch die Strafen entbehrt werden können, nicht nur weil die Zahl der Kinder geringer ist, sondern weil die Störungen des einen gegen das andere sich als Übungen gebrauchen lassen, indem jedem auferlegt wird, daß es sich nicht stören lasse.

Eine richtige Hausordnung würde also imstande sein

die Strafen im häuslichen Leben entbehrlich zu machen. Aber in der öffentlichen Erziehung muß man die Unmöglichkeit von vornherein zugestehen. Was das Verhältnis der Kinder zu den Erziehern betrifft, so ist es dasselbe wie zu den Eltern; denn auch jene sollen keine Strafen gebrauchen wegen desjenigen, was gegen sie geschieht. Etwas unmittelbar gegen sie Gerichtetes kann durch Strafen gar nicht gut gemacht werden, sondern es ist ein unheilbarer Schade; es muß bloß verhütet werden. In dem Verhältnis der Kinder unter sich muß die Jugend freilich zeitig genug daran gewöhnt werden, sich über Störungen hinwegzusetzen. Aber dieses Vermögen bildet sich nur sehr allmählich aus, und man kann in jeder Periode nur gewisse Ansprüche machen, in der ersten Periode sehr wenige. Da nun die Masse auf der unteren Stufe der Erziehung viel größer ist als nachher, so muß hier ein Strafsystem zu Hilfe kommen, welches natürlich bei steigender Erziehung abnimmt; denn die Lust zu störenden Handlungen muß dann hinweggenommen sein. Zwar braucht man sich nicht von Anfang an vorzunehmen in der öffentlichen Erziehung alles durch Strafen auszurichten, sondern man muß von vornherein auch die Widerstandskraft bei den Kindern selbst in Thätigkeit setzen; aber entbehren kann man auf diesem Gebiete die Strafe nicht. — Wenn es nun um die öffentliche Erziehung so steht, wäre es dann gut, auch in dem Fall, daß die häusliche Ordnung die Strafe entbehrlich machte und daß jede Störung auch ohne Strafe durch die Harmonie des Hauswesens gehoben würde, für das Haus nie die Strafe in Anwendung zu bringen? Bald würden die Kinder dadurch ein Gefühl bekommen, als ob sie die Herren im Hause wären; dies darf aber nicht sein, denn sie müssen immer in ihrem Gefühl haben den Unterschied zwischen sich und den Erwachsenen. Wie sie untereinander leicht für Störungen empfänglich sind, so müssen sie sich Gewalt anthun, um die Störungen, die sie treffen, zu ertragen. Wenn sie nun selbst das Störende in Beziehung auf die Erwachsenen ausüben können, so bemerken sie auch bald die Gewalt, die sich die Erwachsenen ihretwegen anthun müssen; und so werden sie Herren im Hause.*)

Die Zucht im eigentlichen Sinne macht also die Strafen nicht entbehrlich; sie sind notwendig in der häuslichen und in der öffentlichen Erziehung. Allein abgesehen davon, daß sie in der letzteren stärker hervortreten als in der ersteren, nicht zu übersehen ist die Verschiedenheit des Grades ihrer Notwendigkeit nach dem Charakter des Ganzen. Der Charakter eines Hauswesens kann sehr verschieden sein, ohne unrichtig zu sein. Die Erziehung, also auch das Straf-

*) Vergl. dagegen Vorles. 1826 S. 108, und Schleierm., die christliche Sitte S. 234 fg.

verfahren, muß mit dem herrschenden Charakter des Hauswesens in Übereinstimmung stehen. Herrscht im Hauswesen ein strenges, abgemessenes Wesen, so muß dies auch in der Erziehung sein; herrscht ein heiterer Charakter, so daß keiner es mit dem anderen genau nimmt, so würde es wiederum nachteilig sein, wenn die Erziehung mit der freieren Weise nicht harmonierte. Die Strenge in der Erziehung wird den Kindern nie auffallen, wenn sie auch in der ganzen Hausordnung hervortritt; sie würde ihnen aber nachteilig sein, wenn das Hauswesen im ganzen das Gegenbild der Strenge darböte. Die Relativität von Strenge und Gelindigkeit steht im Verhältnis mit dem Charakter des häuslichen Lebens überhaupt. Wie das Hauswesen recht einzurichten sei, kann die Pädagogik nicht bestimmen. Darüber entscheidet die Ethik. Nur dies sei hier noch hinzugefügt, daß allerdings die Strenge und die Gelindigkeit ihre Grenzen haben. Pädagogisch können wir die Grenze nach beiden Seiten hin also bestimmen, auf der einen Seite: Die Strenge im Hauswesen darf nie das Maß der Strenge in der öffentlichen Erziehung erreichen; auf der anderen Seite: Die Gelindigkeit darf nicht so weit ausgedehnt werden, daß die Freiheit aller einzelnen Erwachsenen nicht mehr sicher gestellt ist. Dies ist das Minimum der Gelindigkeit, das nie überschritten werden darf. Im entgegengesetzten Fall fühlen sich die Erwachsenen durch die Kinder gestört, und die Kinder können nicht in dem Bewußtsein erhalten werden, daß die Erwachsenen, nicht sie, das Hauswesen konstituieren, und daß man sich nicht nach ihnen richte. — In Beziehung auf die öffentliche Erziehung ist das natürliche Gefühl von der Unentbehrlichkeit der Strafen in der Analogie der Erziehung mit einem gesetzlichen Zustande begründet, und die natürliche Neigung einer guten Organisation geht stets auf die Seite der größeren Strenge. Die mit der häuslichen Erziehung korrespondierenden Grenzen sind aber von einem anderen Gesichtspunkt aus zu ziehen. In der öffentlichen Erziehung, wo kein unmittelbarer Naturzusammenhang zwischen dem Erzieher und dem Zögling sich findet, muß die Achtung des letzteren gegen den ersten ein Maximum sein. Nur die intellektuelle und sittliche Kraft des Erziehers selbst kann diese Abhängigkeit, worin der Zögling gehalten werden muß, hervorrufen; da ihr nichts Physisches zum Grunde liegt, so kann sie auch nicht durch Physisches ersetzt werden. Es ist an sich klar, wie also hier die Strenge auf die falsche Seite sich hinneigen würde, wenn man versuchen wollte, durch das Gesetz und durch strenge Handhabung desselben die Abhängigkeit sicher zu stellen, weil es an intellektueller und sittlicher Kraft gebricht. Ferner, da der Erzieher gar nicht muß beleidigt und gestört werden können, dürfen keine Strafen in Beziehung auf das, was

gegen den Erzieher begangen ist, vollzogen werden — denn so würden sie nur in dem Zögling das Gefühl hervorrufen, daß er etwas gegen den Erzieher ausgerichtet habe —, sondern nur insofern darf ein solches Vergehen bestraft werden, als es eine Wirkung auf die Mitzöglinge hat. Da nun weiter die öffentliche Erziehung eine Vorübung dafür sein soll, daß sich einer durch den anderen so wenig als möglich stören lasse; und da in dem Verhältnis der Zöglinge untereinander die Analogie mit dem wirklichen Leben hervortreten soll: so würde das Strafsystem, wenn es durch Strenge diese Übung unmöglich machte, seine Grenze überschreiten.

Die Zucht als Gegenwirkung.

Die Zucht ist auch Gegenwirkung; aber ihre Absicht ist das innere Verhältnis im Zögling selbst zu ändern, d. h. die der Erziehung entgegenwirkenden Potenzen nicht eben zu schwächen, sondern den höheren zu unterwerfen. In dieser Hinsicht bildet die Zucht den Übergang zwischen der reinen Gegenwirkung, wie sie in den Strafen konstruiert ist, und den unterstützenden Thätigkeiten der Erziehung. Denn alle untergeordneten Verrichtungen sollen Organe des Idealen im Menschen sein. Die Idee der Zucht liegt darin, die Richtungen aller Thätigkeiten so zu modificieren, daß in demselben Maß, wie das Höhere im Menschen erwacht, es seine Organe vorgebildet finde. Um dies zu fassen, müssen wir uns in den Thatbestand versetzen, wie er sich findet. Für alle natürlichen Triebe und Funktionen des Menschen giebt es eine Befriedigung; aber diese koincidiert nicht immer mit dem, was aus derselben Thätigkeit entsteht, insofern sie als Organ des Höheren im Menschen betrachtet wird. Dieses Höhere ist in der Erscheinung ein Späteres, weil es erst unter der Form des Bewußtseins sich entwickelt; dies geschieht später erst, nachdem die sinnlichen Triebe schon erwacht sind. Je weniger diesen nun etwas entgegensteht in ihrer Entwicklung, so daß sie fixiert werden und alles sich vereiniget, sie so zu leiten, daß sie ihrer Befriedigung entgegengehen, desto schneller erreichen sie das, worauf ihre Richtung ausgeht, und veranlassen auf die Weise Handlungen, die oft im Widerspruch stehen mit demjenigen, was sie als Organe der intellektuellen oder moralischen Thätigkeit leisten sollen. Indem wir nun davon ausgehen, daß der Mensch in einer Gemeinschaft steht, so wird dadurch das suppliert, daß seine höhere Thätigkeit erst späterhin erwacht, und die Vernunft derer, die das Gemeinsame leiten, vertritt die Stelle seiner Vernunft. Alle Leitungen der Seele, die von diesen die Vernunft repräsentierenden Mittelpunkten des gemeinsamen Lebens ausgehen, alle Gebote und Befehle repräsentieren die Forderungen der Vernunft überhaupt und müssen harmonieren mit demjenigen, was

die Vernunft des Zöglings meist selbst fordern wird. In welchem Maß er also gehorsam ist und der Gehorsam auch realisiert wird, in dem Maß werden alle seine Funktionen zur Harmonie mit seiner Vernunft hingeleitet werden. Anderes aber zu gebieten in der Erziehung würde verkehrt sein. Insofern nun der Zögling gehorsam ist, findet das, was wir Zucht nennen, keine Stelle; sondern die Notwendigkeit der Zucht wird erst durch den Ungehorsam hervorgerufen. Daher kann man den ganzen Begriff der Zucht auf dieses Gebiet beziehen.

Hier entsteht also die Aufgabe, die Richtung gewisser Thätigkeiten zu verändern. Inwiefern nun die niederen Funktionen zu Organen der höheren ausgebildet werden sollen, inwiefern wir also jene Thätigkeiten als Organe betrachten, kann die Veränderung nicht anders geschehen, als auf dem Wege der Gewöhnung oder Entwöhnung, und alle Zucht geht in diesen beiden Formen auf. Je mehr die Befriedigung der untergeordneten sinnlichen Triebe der Angemessenheit für den Organismus der Vernunft widerstreitet, desto notwendiger wird die Zucht. Die Befriedigung der sinnlichen Triebe steht im allgemeinen unter dem Gegensatze des Angenehmen und Unangenehmen; das Angenehme wird gesucht, das Unangenehme gemieden. Betrachtet man die sinnlichen Thätigkeiten als Organe der höheren, so kommt es nicht auf diesen Unterschied an; denn ihren Dienst als Organe können sie stets nur in der Form der Anstrengung leisten; und dies ist ein Hinüberstreifen in das Unangenehme. Der Zweck der höheren Thätigkeiten soll erreicht werden; aber dieser kann für die Befriedigung der niederen ganz indifferent sein; er kann vollkommen unter der Form des Unangenehmen erscheinen, und es ist nur zufällig, wenn die Erreichung der Aufgabe der Befriedigung der höheren Vermögen auch die niederen Thätigkeiten befriedigt. Im allgemeinen ist also immer schon eine Unangemessenheit in der ganzen Richtung dieser Thätigkeiten gesetzt, insofern sie durch das Angenehme und Unangenehme bestimmt werden, und dadurch ist eben die Zucht zunächst bedingt.

Die Zucht neigt sich einerseits aber nach der Mitwirkung hin und geht in diese über, sowie sie sich andererseits zur Strafe hinneigt, und die Strafe in Zucht übergeht. Nämlich was das erste betrifft, alle Erziehung beruht darauf, daß der Gehorsam der Jugend etwas Natürliches ist, das Resultat vom Abhängigkeitsgefühl. Wir müssen es also als die permanente Willensrichtung der Jugend ansehen, daß sie gehorsam ist; den Ungehorsam aber nur als eine augenblickliche Unterbrechung ihres Willens. Alle Momente des Ungehorsams sind nur Ausnahmen, in und durch sich vergänglich, so daß mit dem konstanten Bestreben des Zöglings die züchtigende Thätigkeit des Erziehers zusammentrifft. Kann nun der Zögling die Paroxysmen, die ihn gegen die Zucht aufbringen, mit dem permanenten Bestreben des Gehorsams vergleichen,

so sieht er jenes Vorübergehende als ein Ungehöriges und als etwas mit seinem konstanten Bestreben Streitendes, also als ein πάϑημα, einen leidenden Zustand, als eine Unterbrechung seiner Selbstthätigkeit. In dem Zustande, wo er von einer leidenschaftlichen Thätigkeit beherrscht wird, fühlt er sich als ein unfreier. Die Zucht muß sich also an das Freiheitsgefühl wenden. Dieses Gefühl muß bald in ihm erwachen, wenn die Zucht von rechter Art ist. So neigt sich die Zucht zur Mitwirkung hin; und daraus gehen Regeln für die Zucht hervor, in denen die große Differenz zwischen Zucht und Strafe ausgesprochen ist. Die Strafe, je mehr sie als reine Strafe nötig ist, muß unmittelbar auf die strafbare Handlung folgen; für die Zucht ist es entgegengesetzt; sie wird in einer solchen Identität von That und Bestrafung erschwert, weil dann noch die widerstrebende Richtung im Zögling selbst ist, und so eine Opposition gegen die Zucht rege wird. Dadurch wird die Wirkung derselben sehr geschwächt, mehr als bei der reinen Strafe. Die Zucht darf nur eintreten, wenn der Zögling wieder zu der Besinnung gekommen ist, welche eine klare Einsicht möglich macht. Hiemit hängt zusammen: da die Strafe sich zugleich auf das gemeinsame Leben bezieht, so geht sie von der Voraussetzung aus, daß das einzelne Dasein nicht ein selbständiges sei, und die Strafe wird vollzogen, weil der Einzelne nicht als Organ des gemeinsamen Lebens thätig gewesen ist. Die Zucht hingegen geht auf die Ansicht zurück, daß bei der Handlung, gegen welche gewirkt werden soll, etwas zum Grunde gelegen hat, was mit der eigenen Freiheit des Zöglings streitet; und sie wird angewendet, weil er etwas gethan hat, was er selbst nicht will, also um seine Thätigkeit dem besseren Willen zu unterwerfen. Strafe wendet sich an das Gemeingefühl, Zucht an das Gefühl der Persönlichkeit. Die Zucht findet also gar nicht die Opposition, welche die Strafe findet; diese erscheint als Gewalt, jene wendet sich an das Freiheitsgefühl. Daher sind auch viele Kautelen, welche in Beziehung auf das Strafverfahren beachtet werden müssen, bei der Zucht unnötig. Je mehr das Freiheitsgefühl erregt ist, je leichter der Zögling sich die Zucht gefallen läßt, desto strenger kann die Zucht sein ohne allen Nachteil. Dies bestätigt sich in der Erfahrung. Der Hauptunterschied zwischen den höheren und niederen Klassen in der Gesellschaft beruht darauf, daß in jenen das Freiheitsgefühl, das Gefühl des persönlichen Wertes erregt, in diesen unterdrückt ist. Setzen wir uns in eine solche Lage der Dinge, wo die Ungleichheit in einem gewissen Maß existiert, so finden wir die Folge, daß bei der liberalen Jugend derselbe Grad der Strenge mit großem Vorteil angewendet wird, der bei der illiberalen Jugend sehr nachteilig ist. Hier wirkt die Zucht nur als Strafe; denn die Jugend fühlt, daß sie für einen fremden Willen gebildet werden soll, nicht für ihren eigenen. Eben daher

kommt das große Wohlgefallen einer gutartigen Jugend an einer vernünftigen Strenge, weil sie das Bildende darin fühlt und mehr ihre eigentliche Freiheit empfindet. Wo dagegen das Freiheitsgefühl unterdrückt ist, da ist das Bestreben der sinnlichen Befriedigung oder doch der eigennützigen Befriedigung das höchste. — Was nun zweitens die Neigung der Zucht zur Strafe betrifft, also das Verhältnis der Zucht, insofern die Strafe in Zucht übergeht, Zucht also aus Strafe hervorgeht, so hat es damit diese Bewandtnis. Wenn auch der Erzieher von vornherein voraussetzen kann, daß das Verhältnis der niederen Funktionen zu den höheren ein unangemessenes ist, insofern jene zunächst an den Gegensatz des Unangenehmen und Angenehmen gebunden sind, so kann er doch nur im allgemeinen dies annehmen, und kennt noch nicht den Grad der Unangemessenheit. Diesen kann er selbst nur durch Thatsachen erfahren; und wenn er auch ohne solche genau weiß, wie es in dieser Hinsicht um seinen Zögling steht, so kann er dadurch doch noch nicht zu einer bestimmten Thätigkeit sich veranlaßt fühlen; denn eine solche, gerichtet gegen einen Zustand des Zöglings, von dem dieser selbst noch kein Bewußtsein hat, wird auch dem Zögling nicht unter der Form der Zucht erscheinen, er fühlt sie nicht als Gegenwirkung. Es muß also der Zögling auch selbst das Bewußtsein haben, daß seine niederen Thätigkeiten mit der Vernunft im Mißverhältnis stehen; die Erfahrung, Thatsachen müssen ihm zu diesem Bewußtsein verhelfen. Und so hängt die Zucht mit der Strafe zusammen, die nur auf solche Handlungen sich bezieht, die gegen ein aufgestelltes Gebot verstoßen. Strafen bringen dem Zögling den Ungehorsam in das Bewußtsein; wie sie aus dem Ungehorsam hervorgehen, so auch ist Zucht nur veranlaßt durch den Ungehorsam. Auf der anderen Seite setzt aber die Zucht nun wieder den Gehorsam voraus, weil sie erst eintreten kann, wenn man dem Zögling seinen Ungehorsam nachzuweisen vermag, und er diesen anerkennt und also in diesem Zustande des Ungehorsams nicht mehr beharren will. In welches Gebiet die Zucht eintritt, aus diesem muß die Strafe wegfallen.

Dies ist der allgemeine formale Charakter der Zucht, darauf beruhen alle Principien derselben.

Um dies aber nun mehr im einzelnen entwickeln zu können, müssen wir zuvor auch die materiale Seite der Zucht im allgemeinen betrachten. Es kommt hierbei auf den angegebenen Gegensatz des Angenehmen und Unangenehmen an. Wenn ein Ungehorsam von trägem Charakter zeugt, so liegt dem Ungehorsam zum Grunde die Scheu vor der Anstrengung, welche der Zögling nicht überwinden kann, um einem einzelnen Gebote zu genügen. Ein sthenischer Ungehorsam ist dagegen der, welcher durch den Reiz des Angenehmen entsteht. Offenbar ist schon in dieser Hinsicht eine große Differenz der Naturen zu be-

merken; denn beide Arten des Ungehorsams, asthenischer, also Vermeidung des Unangenehmen, und sthenischer, also Streben nach dem Angenehmen voraussetzend, sind nie in demselben Subjekt zusammen. Die einen werden nicht vom Reiz des Angenehmen beherrscht, die anderen können nicht das Unangenehme ertragen. Aus den differenten Arten des Ungehorsams entstehen differente Arten der Zucht: erstens Abhärtung gegen das Unangenehme, die Gegenwirkung gegen den Reiz des Unangenehmen, die Gewöhnung an das Unangenehme, so daß man das Unangenehme überwindet; und zweitens Entsagung, Gegenwirkung gegen den Reiz des Angenehmen, Aufopferung desselben, so daß man das Angenehme unterläßt, von sich entfernt und es nicht zur Befriedigung bringt. Dies sind die beiden Arten der *ἄσκησις*, auf welche alle Zucht zurückgeht.

Die Anerkennung der Notwendigkeit der Zucht von seiten des Zöglings beruht darauf, daß derselbe eben das, was der Erzieher für verkehrt anerkennt, auch als solches erkenne. Bei der Strafe, welche eine Sache der Notwendigkeit ist, unterwirft der Zögling sich der Gewalt; sie bringt ihm zunächst, wie wir gesehen haben, seinen Ungehorsam zum Bewußtsein, und insofern verhilft ihm schon diese zur Selbsterkenntnis; aber es kann doch daraus überwiegend ein Gehorsam hervorgehen, der nur dem Zwange sein Dasein verdankt. Es entwickelt sich aber auch in jedem Menschen ein Gemeingefühl, dieses kann sich gegen seine eigene Person leicht aufwerfen; an diesen Sinn für das Gemeinsame kettet sich nun das Erkennen seiner selbst. Je mehr das Gemeingefühl erwacht ist, desto deutlicher ist auch dieses Erkennen. Es erwacht jedoch nur allmählich; bis zu dem Punkt, wo es wirklich zum Vorschein kommt, und von dem Punkt an, wo der Zögling sich dem Willen des Erziehers nicht mehr gezwungen unterwirft, sondern gern folgt, also in der Zeit, wo die Strafe von der Zucht unterschieden werden kann und von dem Zögling die Differenz beider gefühlt wird, beruht das ganze Verhältnis des Zöglings zu seinem Erzieher überwiegend auf Vertrauen. Der Zögling fühlt, daß der Erzieher Zucht übt, weil er selbst diesem ein Zweck ist. Indem nun die Zucht dem Zögling widerstrebt, er sich dennoch ihr hingiebt, so fühlt er, daß sein ganzes Dasein vom Erzieher mehr erfaßt werde als von ihm selbst; davon muß er überzeugt sein, wenn die Zucht auf ihn erfolgreich wirken soll; diese Überzeugung ist das Vertrauen. Ehe die Zucht beginnt, muß das Vertrauen befestigt sein; und dies um so mehr, da die Zucht nicht wie die Strafe an einzelne bestimmte äußerliche Thaten anknüpft, sondern auf den ganzen Zustand ihre Beziehung nimmt. Bei der Strafe muß der Erzieher dem Zögling immer eine bestimmte äußerliche That vorhalten können, so daß hier That und Strafe, wie wir gesehen haben, zusammenfallen;

bei der Zucht muß der Zögling, auch wenn nicht ein bestimmter Fall in dem Moment vorliegt, das Verfahren des Erziehers als notwendig anerkennen. Dies beruht allein auf Vertrauen.

Worauf beruht die Möglichkeit dieses Verfahrens? Wir haben die Zucht subsumiert unter die Begriffe Abhärtung und Entsagung. Die Zucht ist also nur möglich, insofern die Reize im Leben wirklich vorhanden sind. Denken wir uns den Menschen im Zustande der Not, so kann die Erziehung unter der Form der Zucht gar nicht auftreten, da kein Angenehmes da ist, dem entsagt werden müßte, sondern Unangenehmes, dem man sich nicht entziehen kann. Die Zucht ist bedingt durch die Lebensverhältnisse; soll die Zucht hervortreten, so muß das Leben leicht sein, das Leben muß eine gewisse Fülle, einen Reichtum und Freiheit haben; sonst vertritt die Notwendigkeit die Zucht. In einem nur durch die Notwendigkeit bedingten Leben ist eine solche Entwicklung und Fortschreitung des Lebens, wie sie die Zucht voraussetzt, gar nicht möglich. Die Zucht ist eben nicht zwingende Notwendigkeit, die Zucht hat die Grenze, daß sie die Freiheit unterstützt.

Das Gelingen der Zucht, also daß sie ihren Zweck erreicht, hängt lediglich ab von dem erwachten Freiheitsgefühl und dem Willen; der Mensch muß eine Herrschaft über sich selbst wollen, er muß das Höhere kennen und einsehen, daß das Niedere dessen Organ ist. Darauf geht alle Zucht aus, daß die sinnlichen Funktionen nicht das Wollen bedingen, daß sie nicht hemmen und nötigen. Ist der Wille nicht erwacht, so wird der Mensch nur ein Organ anderer. Die Erziehung hat deshalb auch dahin zu wirken, daß der Wille erwache. Dies so wie überhaupt das Gelingen der Zucht ist dann nur möglich, wenn die Zucht das gehörige Maß hält. Die Zucht ist unter beiden Formen, Abhärtung und Entsagung, eine Gegenwirkung gegen den sinnlichen Reiz. Dieser kann aber als ein Fürsichseinwollen aufgefaßt werden, aber zugleich als Organ für das Höhere. Das was die Sinnlichkeit reizt in ihrem Fürsichsein, dient zugleich zu ihrer Erhaltung; nicht unterdrückt, sondern erhalten muß das Sinnliche werden, damit das Geistige sein Organ habe; man kann also leicht zu weit gehen in der Entsagung. Dasselbe gilt von der Abhärtung; denn alles Unangenehme ist zugleich schwächend. Wird nun zuviel Unangenehmes zu überwinden geboten, so kann der dazu notwendige Widerstand aufreibend werden. Wenn auch leicht ist einzusehen, daß es solche Extreme giebt, so ist doch schwer zu bestimmen, wo sie anfangen, und es läßt sich dafür keine Formel, die alles zusammengefaßt, geben. Wir haben gesagt, die Zucht soll sich anschließen an das Freiheitsgefühl und den Willen; der Wille soll durch die Erziehung erweckt werden. Den Willen können wir aber nicht von der Totalität der Existenz des Menschen trennen. Der Wille erwacht nur bei

einer gewissen Festigkeit der organischen Kraft und psychischen Frischheit. Entwickelt sich der Wille nicht, so ist dies beides geschwächt, und man ist zu weit gegangen. Man hat daran einen Maßstab. Bleibt das innere Leben frisch mit dem physischen, so ist keine Gefahr.

Wir haben nur im allgemeinen auf die materiale Seite der Zucht hingewiesen und sie als Gegenwirkung gegen den sinnlichen Reiz überhaupt bezeichnet. Es ist nötig, über das Materiale einzelner Punkte der Zucht folgendes hinzuzufügen.

Über die Bändigung des Willens. Man findet in der Erziehung besonders bei den Deutschen eine solche züchtigende Tendenz gegen den Eigensinn, die gegen den Willen selbst gerichtet zu sein scheint. Dies ist ein sehr schwieriger Punkt. Es giebt eine Periode, wo die Kinder alles dessen, was man unter dem Wort Eigensinn begreift, noch gar nicht fähig sind, die Zeit des reinen Instinktes. In dieser Zeit ist das Kind noch durch die Muttermilch an die Mutter gebunden; es hat sich noch nicht als eigenes Leben ganz abgelöst, und dies setzt sich fort, so lange kein Zwiespalt zwischen der persönlichen Existenz und der erhaltenden Kraft des Lebens eintritt. Und von der anderen Seite, späterhin kommt eine Zeit, wo man sich eigentlich keinen Eigensinn mehr denken kann, wo Verstand und Gesinnung vollkommen erwacht sind. In der Zwischenzeit liegt nun das, was man gewöhnlich Eigensinn nennt. Einmal ist es der erwachende Wille selbst, und dann auch das gespenstische Schattenbild des Willens, das wir genauer Willkür nennen. Der Wille muß seiner Natur nach der Identität des persönlichen Lebens mit dem Anteil, den dieses an dem gemeinsamen Leben hat, möglichst sich nähern. Der Zögling kann sich diese anders konstruieren als der Erzieher, und dann hält dieser den erwachenden eigenen Willen des Zöglings für Willkür, also aufgehobene Identität. Bei der Willkür gerät der Mensch in Zwiespalt mit sich und dem Anteil, den er am gemeinsamen Leben zu nehmen hat, und damit kann der Wille nicht bestehen. Wenn nun wirklich die Willkür eingetreten ist, so muß der Erzieher wohl darauf achten; denn die Notwendigkeit der pädagogischen Gegenwirkung ist nun gegeben. Die Willkür kann aber verschieden sein, materiale oder formale; demgemäß wird auch die Gegenwirkung verschieden sein müssen. Gestaltet sich die Willkür in dem Einzelnen, so geht sie entweder aus von einer Leidenschaft, oder sie substituiert sich unter der Form der Launen und widerstrebt so der Gesetzmäßigkeit im Leben. Im letzteren Fall wird die Gegenwirkung Gewöhnung an die Gesetzmäßigkeit erzielen, im ersten als Gegenwirkung gegen die sinnliche Richtung auftreten müssen. — Wenn nun aber wirklich der Wille eingetreten ist, wie steht es dann mit dem fälschlich so genannten Eigensinn? Es kommt darauf an, wie der Mensch sich das Gemeinwesen konstruiert. Strebt

er mit seiner Konstruktion gegen das Gemeinwesen, so fällt dies zu seinem Nachteil aus. Man sagt daher, man müsse den Willen der Kinder beugen, damit sie sich nicht das Gemeinwesen anders konstruieren; ihre Konstruktion des Gemeinlebens müsse mit demselben in Einklang gebracht werden. Aber man muß sagen, daß dieses Verhältnis ein sehr wandelbares ist; in jedem Geschlecht kann eine Forderung sich aufschließen, die früher nicht da war, die zur Fortschreitung hinstrebt und treibt; es werden dadurch stets neue Organisationen notwendig gemacht. Wenn nun jene Konstruktionen des Gemeinwesens, wie Einzelne sie sich machen, alsbald unterdrückt werden; wenn der eigene kräftige Wille, als Eigensinn angesehen, gebeugt wird, so ist die notwendige Folge, daß das Fortschreiten gehemmt, ja daß jede Fortschreitung unterdrückt wird. Hier nähern wir uns der Politik. Die Maximen für die Bändigung des Willens sind nämlich verschieden nach Verhältnis des politischen Zustandes. Wo die Neigung ist, alle Änderungen im Gemeinwesen zu scheuen, da ist die pädagogische Strenge natürlich. In dem Maß dagegen, als man einsieht, daß das Verhältnis der persönlichen Freiheit zum Gemeinwesen ein anderes werden muß, wird auch die Erziehung freier werden. Es entsteht aber dann auch zugleich ein Konflikt zwischen der Pädagogik und der bürgerlichen Gewalt. Die Extreme sind diese. Auf der einen Seite der kastenmäßige Charakter der Erziehung, der von dem Alten nicht lassen mag; der Abkömmling der niederen wird zur Knechtschaft, der Abkömmling der höheren zur Willkür geleitet und erzogen; der Eigenwille der ersten wird gebändigt, der Willkür der anderen wird Vorschub geleistet. Das andere Extrem ist das besorgliche Halten über die persönliche Freiheit, eine ängstliche Sorge für den bis zu einem gewissen Grade schon entwickelten Zustand der persönlichen Freiheit, wie er eben ist. Hier geschieht es leicht, daß man den wirklichen Eigensinn begünstigt in der Hoffnung, daß sich der eigentliche Wille schon auf die rechte Weise entwickeln werde, und in der Meinung, daß jeder durch Schaden werde klug werden. Nur derjenige Erzieher wird darüber, wie diese beiden Extreme zu vermeiden seien, das richtigste Urteil haben, der selbst in dem sichersten Gleichgewicht zwischen den Extremen steht. Ein kunstgemäßes Handeln, auf solche Einsicht basiert und von dem richtigen Takt geleitet, ist auch in Beziehung auf diesen schwierigen Punkt vorzugsweise erforderlich, sowie man überhaupt in der Ausübung immer auf ein solches Handeln zurückkommen muß.*)

---

*) Auf dem Zettel, der diesem Abschnitt zum Grunde liegt, steht wörtlich: „über die Bändigung der Fröhlichkeit ebenfalls verschiedene Maximen." Dann erst folgt: „über die Temperamente." In den Vorlesungen selbst folgt unmittelbar der Entwicklung über die Bändigung des Willens die Betrachtung über die Differenz der Temperamente. Es wird aber

Über die Differenz der Temperamente. Die Entwicklung des Temperaments liegt auf dem entgegengesetzten Ende, insofern das Temperament dem Gebiete der Natur angehört. In Beziehung auf die Temperamente findet auch eine Gegenwirkung, eine Zucht statt. Aber hier können wir nicht sagen, daß das Temperament, insofern eine Zucht geübt wird, wie der Wille sein Schattenbild habe, einen trügerischen Schein; sondern ein jedes Temperament hat, wie wir schon gesagt haben, sein Extrem, welches wir überall unter den Begriff des Wahnsinns stellen müssen. Die Zucht in Hinsicht auf das Temperament betrifft dieses selbst. Das Temperament entwickelt sich auch in seiner losgelassenen Einseitigkeit oft sehr zeitig; und in jedem Menschen sind schon die Keime des Wahnsinns vorhanden, einzelne Momente haben mehr oder weniger diesen Charakter. Es kann freilich scheinen, als ob nur bei einer großen Heftigkeit des Temperaments dieser Wahnsinn heraustrete. Aber dies gilt nicht von der Periode der Erziehung; die Heftigkeit kann in dieser Zeit schon ohne dies hervortreten, weil der Wille noch nicht entwickelt ist, der das Temperament unter seine Herrschaft nimmt. Wir finden häufig bei den Kindern im einzelnen die Ausbrüche von der Einseitigkeit des Temperaments; das cholerische zeigt sich oft als Wut, der Sanguiniker ist um so konstanter seiner Natur nach in der Zerstreuung; das Vertiefen bei Kindern wird Melancholie, die Trägheit ist das Zeichen des phlegmatischen Menschen. Die Zucht gegen diese Erscheinung als Neigung zur Extravaganz liegt in der Natur der Sache, und die Art der Gegenwirkung ist durch das Temperament schon bestimmt. Bei dem phlegmatischen Temperament wird die Gegenwirkung am meisten zur Mitwirkung sich gestalten, es fällt der aufhelfenden Form der Erziehung anheim, nicht der hemmenden; denn es zeigt sich in dem Phlegmatischen eine Unbehilflichkeit, der man aufhelfen muß. Gerade das Gegenteil findet statt bei dem Cholerischen. Die Einseitigkeit, welche in dieser Form hervortritt, erfordert am meisten die Gegenwirkung, und sehr leicht ist es, daß hier die Zucht wieder zurückgehen muß und Strafe werden, weil oft störende Handlungen die Folge des Ausbruchs dieser einseitigen Richtung sind. Das melancholische und sanguinische Temperament stehen in der Mitte; sie müssen von beiden Seiten angegriffen werden, sie erfordern Mitwirkung ebenso wie Gegenwirkung. Sie selbst sind sich aber rein entgegengesetzt. In Beziehung auf das eine

---

wohl leicht sein, die verschiedenen Maximen in Beziehung auf die Bändigung der Fröhlichkeit zu beurteilen, wenn man das, was Schleiermacher in Bezug auf Eigensinn und die Temperamente gesagt hat, berücksichtigt. Nur freilich wird man, nicht nur wenn man Fröhlichkeit abgesehen von ihrem Verhältnis zu den Temperamenten, sondern auch in ihrem Verhältnis zu diesen betrachtet, die Differenz in der religiösen Lebensanschauung nicht dürfen unbeachtet lassen.

muß man die Zerstreuung hemmen, die Erregtheit von der Mannigfaltigkeit der Gegenstände ablenken und dahin wirken, daß sie ihre Kraft einem bestimmten Punkt zuwende; in Beziehung auf das andere muß man das Insichhineinwirken der Phantasie hemmen; man muß eine Ablehnung von einem Gegenstand auf den anderen hervorbringen. Je mehr das ganze Leben ordnungsmäßig eingeteilt ist, desto weniger können die Kinder sich der Zerstreuung und der Vertiefung überlassen. Je mehr das gemeinsame Leben mangelhaft ist, desto mehr muß die eigentliche Zucht zu Hilfe kommen. Wenn die Ordnung des gemeinsamen Lebens eine den Forderungen der Erziehung angemessene ist, dann hat die Ordnung in der Erziehung das Gewicht des gemeinsamen Lebens für sich; ist letzteres aber unabhängig von der speciellen Erziehung konstruiert, so muß man doch Modifikationen in dieser zulassen. Das gemeinsame Leben, dem die Jugend angehört, muß demnach so konstruiert werden, daß den Einseitigkeiten vorgebeugt wird. In dem Maße der Widerstand gegen das gemeinsame Leben bei der Jugend gewachsen ist, so daß die Neigung zur Extravaganz hervortritt, in dem Maß muß auch die Zucht wieder eintreten. Was Abhärtung und Entsagung betrifft, so will diese Teilung auf diesem Gebiete nicht viel sagen. Beides fällt eigentlich hier zusammen. Es kommt darauf an einen inneren Widerstand gegen die Einseitigkeiten hervorzubringen; ist dieser Widerstand ein fester geworden, so nennen wir dies Abhärtung, indem der Zögling nun gewöhnt ist, dem Temperament Widerstand zu leisten; von der anderen Seite ist dies Entsagung. Je größer nun die Gewalt der Natur ist, wogegen der Widerstand gerichtet werden soll, desto mehr muß dem Zögling der Widerstand erleichtert werden.

Zucht gegen das aus Nachahmung Entstandene, als das andere Extrem.

Es ist dies noch ein Gebiet, welches wir berühren müssen, das Gebiet der Nachahmung. Was wir bei der Zucht gegen die Temperamente als zu Hemmendes bezeichnen mußten, war das, was aus der eigenen Natur des Zöglings hervorgeht. Hier haben wir es mit solchen der Erziehung widerstreitenden Erscheinungen zu thun, die nicht aus der eigenen Nutur hervorgehen, sondern, im Gegenteil die Ausbildung derselben hemmend, aus der Nachahmung. Die Erziehung hat die Aufgabe, den Willen zu entwickeln; die Nachahmung wirkt ihr entgegen. Wenn wir den jetzigen Zustand der Jugend vergleichen mit dem vor fünfzig Jahren, so finden wir die stärkste Differenz. Damals wurden die Kinder zur Nachahmung angehalten, ihre ganze Existenz beruhte auf Nachahmung; jetzt legt man keinen solchen Wert darauf. Offenbar rührt dies von einer veränderten Ansicht des Lebens her. Wie jenes ein Extrem war, so kann man auch auf der

anderen Seite auf das Extrem kommen, wenn alles, was in das Gebiet der Sitte fällt, als nur Äußerliches und gar nicht zu Berücksichtigendes angesehen wird. Auch das Alleräußerste in der Sitte hat immer seinen inneren Grund; und es ist irrig, die Jugend ganz von der Beobachtung der Sitte zu dispensieren, da sie für das gemeinsame Leben soll gebildet werden. In der Sitte repräsentiert sich eine große Kraft des Gemeinlebens; es muß sich in sie hineingelebt haben, wer an dieser Kraft teilnehmen will, und der Einzelne, wenn er nicht die Haltung im Gemeinleben hat, die ihm die Sitte giebt, wird nicht mit Kraft in dasselbe hineingreifen können. Es ist aber schwer eine bestimmte Formel aufzustellen, wie man die Extreme zu vermeiden habe, um bei der Erziehung nicht Fehlgriffe zu thun. Insofern alle Sitte einen inneren Grund hat, wird sie sich auch immer reproducieren. Alles Äußere ist ja der Widerschein eines Inneren. Es giebt also eine Aneignung der Sitte, bei der keine Gefahr ist, nämlich wenn man selbständig mit Bewußtsein sich aneignet; man ahmt nach, weil in dem eigenen Inneren dazu das Korrespondierende liegt. Tritt aber die Aneignung der Sitte auf unter der Form der bloßen Nachahmung, so daß ihr das Innere nicht entspricht, so muß dies dem Zweck der Erziehung widerstreiten. Man könnte also sagen, es sei nur das innere Princip zu entwickeln; das äußere werde sich dann schon producieren; man müsse gar nicht darauf sehen, daß irgend etwas, das zum Äußeren gehört, der Jugend zur Nachahmung nahe gelegt, die Nachahmung also begünstigt werde. Es ist wahr, die Nachahmung des Äußeren ohne ein korrespondierendes Innere hat immer etwas Sklavisches. Ist aber nun in den Kindern schon selbst etwas Verkehrtes in dieser Rücksicht hervorgebracht, z. B. wenn sich das Kind eine schlechte Haltung angewöhnt hat, so muß man positiv dagegen wirken; die Zucht tritt ein. Diese wird allerdings — wie die schlechte Gewohnheit meist aus der Nachahmung entstanden ist — die bessere Gewohnheit oft nur hervorrufen können, wenn sie sich an den Nachahmungstrieb wendet. Man muß aber wohl unterscheiden das Verkehrte, was aus einer specifisch fehlerhaften Richtung der Natur hervorgegangen ist, von demjenigen, was in der Nachahmung seinen Grund hat. Die Gegenwirkung gegen alles, was nur aus Nachahmung entstanden ist und zugleich gegen die Sitte verstößt und nicht bleiben soll, wird um so leichter sein, als dann in der inneren Natur selbst der Grund zu dem Verkehrten nicht liegt. Es tritt aber auch hier wieder die Differenz ein, die wir in Beziehung auf die gegen die Willkür gerichtete Zucht betrachtet haben. Auch die Sitte ist der Veränderung unterworfen; was in ihr aus früherer Zeit stammend sich überlebt hat, weil kein Inneres ihm entspricht, soll nicht bleiben, am wenigsten der Jugend anerzogen werden. Wenn es aber

nun doch mit der Kraft, die allem eigen ist, was in der Form der Sitte auftritt, auf die Jugend wirkt, so soll die Erziehung dagegen wirken; und so bleibt der Konflikt nicht aus. Die Jugend soll gebildet werden für das Leben, aber nicht für die Unvollkommenheit desselben.

Wer soll aber nun darüber entscheiden, was hier das Rechte sei. Es ist durchaus notwendig, daß die Erziehung in den Händen derer sei, die auf wissenschaftlichem Standpunkt stehen. Ihnen ist das Gebiet der Geschichte eröffnet; so ist es ihnen gegeben, das Bleibende und das Unvollkommene zu unterscheiden und sich zu der wahrhaft liberalen Ansicht des Lebens zu erheben. Es ist daher kaum zu denken, daß die Erziehung den Fortschritten eines Volkes zu Hilfe kommen werde, außer unter diesen Bedingungen: Ist das Volk sklavisch, so bedarf es großer Institute, die aber von wissenschaftlichen Männern geleitet werden müssen; ist das Volk liberal, dann treten die Familien hervor, und von ihnen aus geht der Einfluß auf die Erziehung. — Was aber auch die Pädagogik aufstellen mag, immer ist dabei zu berücksichtigen, daß das Wesentliche der Anwendung nur beruht auf der Anschauung und nur in einer sittlichen Seele sein kann, die mit Liebe in das Göttliche dringt.

Das Charakteristische der verschiedenen Perioden des gemeinsamen Lebens tritt hervor in den differenten pädagogischen Bestrebungen.*)

Betrachten wir im großen die Geschichte jedes gemeinsamen Lebens, z. B. in der Kunst, Politik, Religion, so finden wir, wenn wir ein geschichtlich abgelaufenes Ganze vor uns haben, eine Periode des Steigens, der Blüte und des Verfalls. Auf allen diesen Punkten giebt es nun aber eine Erziehung, vollkommener oder unvollkommener.

In der Periode des Steigens ist das Verhältnis der späteren Generationen zu den früheren dieses, daß jene immer besser geworden sind, als die früheren waren; in der Periode des Verfalls dagegen umgekehrt, die späteren Geschlechter werden schlechter, als die vorigen waren; und doch ist auch das schlechter gewordene erzogen worden. Staaten könnten nicht verfallen, wenn nicht ein solches Verhältnis einträte. Was ist nun das Verhältnis in der Periode der Blüte, wenn wir uns diese durch mehrere Geschlechter hindurchgehend denken? Es ist das Mittlere, oder vielmehr der partielle Wechsel zwischen beiden.

Nun ist das frühere Geschlecht das erziehende, das spätere das erzogene; finden wir, daß dieses schlechter geworden ist, so schieben

*) Zur Stunde 15, S. 437.

wir gewöhnlich die Schuld auf die Erziehung. Allein es kann doch die Wirkung nicht größer sein als die Ursache; dies würde aber der Fall zu sein scheinen, wenn das spätere Geschlecht besser geworden wäre als das frühere. Deshalb hat man eine andere Erklärung versucht und gesagt, das spätere Geschlecht sei von Natur schon besser. Dann aber kann also auch die Natur schlechter werden, und wenn die Zeit des Verfalls eintritt, so würde dann die Erziehung deshalb keinen Erfolg haben, weil die Natur schlechter geworden. Was ist nun hier das Richtige? Es kommt manches in Betrachtung, was außer dem Gebiete der Pädagogik liegt; die Aufgabe ist eine sehr komplicierte, aber höchst wichtig für uns.

Zuerst bietet sich uns die Frage dar: Liegt das wohl in der Natur der Sache und ist es denkbar, daß ein Geschlecht von Natur besser sei als das andere? Wir können dies nicht ganz leugnen. Der Mensch ist ja in einem gewissen Gegensatz gegen die Natur; ist er in einem Teile der Erde fest geworden, so ist er im stande Vorrichtungen zu treffen, den Gegensatz zu verringern; der Mensch wird freier, der Gegensatz schwindet immer mehr, dies wirkt auf alle Verhältnisse, warum nicht auch auf die Erzeugung? Auf der entgegengesetzten Seite muß man sagen: Wenn einmal ein Keim der Korruption in einem Menschen und der Gesellschaft liegt, so wirkt dieser nachteilig auf die Erzeugung, jedes künftige Geschlecht kann dem wachsenden Keim der Korruption weniger Widerstand leisten. Wenn wir Steigen und Fallen ganz auf diese Rechnung schreiben, und die Ursache davon in das Lebensprincip selbst hineinlegen, so wird die Bedeutung der Erziehung etwas sehr Geringes; wir können ihr nur in der Zeit der Blüte ihren eigentlichen Sitz anweisen, damit sie da erhaltend wirke.

Wenn wir eine Gesellschaft, eine politische oder religiöse, im Entstehen betrachten, so hat sie noch keine Erziehung, die auf den Zweck der Gesellschaft berechnet ist. In jedem Volke ist ursprünglich keine Erziehung, sondern das Leben selbst hat eine feste Gestaltung, wohinein die Jugend gebildet wird durch die Gewalt des gemeinsamen Lebens. Niemand wird behaupten, daß im Anfange der christlichen Kirche eine christliche Erziehung gegeben war; man überließ dies ursprünglich dem Einfluß des festen religiösen Lebens in der Familie. Erst allmählich findet sich ein künstlerisches Verfahren; dies ist ein Zeichen der Vollkommenheit der Gesellschaft. — Betrachten wir dagegen die Periode des Verfalls, so müssen wir sagen, ehe sie eintritt, hat ein gemeinsames Leben schon sein Erziehungssystem; tritt aber nun irgendwo die Korruption schon hervor, so findet man die Erziehung unzureichend, man fängt an, sie anders zu gestalten, man richtet sie auf den Punkt, wo der Verfall sich manifestiert. So ist der revolutionäre Charakter des Erziehungswesens ein unverkennbares Zeichen von dem eingetretenen

Verfall einer Gesellschaft; je mehr die Neuerungen den Charakter der Einseitigkeit haben, desto mehr deuten sie auf den Verfall. So erblicken wir überall den Gang des Erziehungswesens. Von Null fängt sie an, ihr Entstehen und ihre Fortentwicklung ist ein Zeichen, daß das gemeinsame Leben fest geworden, das Schwanken in ihr ein Zeichen vom Verfall.

Dies giebt uns eine traurige Ahndung über uns selbst. Seit fünfzig Jahren bemerkt man im Erziehungswesen lauter einseitige Neuerungen. Sollen wir nun daraus schließen, daß unser gemeinsames Leben im Verfall sei? Nach dem, was wir bisher gesagt haben, ist es so. Doch leuchtet uns noch eine Hoffnung. Das Leben eines Volkes ist ein sehr langes, der Wechsel ist auch in seiner Blüte; und so können wir die Hoffnung haben, daß nach dieser Zeit des Wechsels eine andere bessere Zeit in der Erziehung folgen werde. Steigen können wir nur wieder, wenn wir zu einer festen Gestalt des Erziehungswesens gelangen. Hiezu kommt noch eine tröstende Betrachtung. Jedes gemeinsame Leben hat einen individuellen Charakter; dadurch ist es jedem anderen entgegengesetzt und stößt es als ein Fremdartiges ab. Wir finden dies überall beim Anfange, wo sich ein gemeinsames Leben organisiert. Wenn aber ein gemeinsames Leben zur Blüte gekommen ist und der Charakter fest geworden, so offenbart sich das am schönsten darin, daß sich das Abstoßen des Fremden verliert; es öffnet sich der Sinn für das Fremde. Das Abstoßen des Fremden ist ein Zeichen von Unsicherheit und Furcht; Liebe zum Fremden dagegen ein Zeichen der Schwäche und des Verfalls, weil nun deutlich geworden, daß man den eigenen Charakter nicht mehr behaupten kann. Wir stehen jetzt auf dem Punkt, daß uns der Sinn für das Fremde geöffnet ist; der Liebe zu dem Fremden sind wir in vieler Rücksicht schon los geworden. Dies ist ein Symptom vom Steigen. So können wir hoffen, daß auch der Wechsel im Erziehungswesen sich wieder verlieren und die Erziehung eine festere Gestalt gewinnen werde; aber nur auf dem Wege des vollständigen Beschauens, der genauesten Theorie; denn wir sind schon zu alt, um einen anderen Weg noch betreten zu können. Tritt die wahrhafte Besinnung noch eher ein als die Symptome des Verfalls sich mehren, so können wir eine Regeneration hoffen.

Jene Ansicht vom Steigen und Fallen der Geschlechter nur durch die Natur ist durchaus einseitig; es muß zur Erklärung dieser Erscheinung noch ein Faktor hinzukommen. Es hat in dem ganzen Prozeß die Erziehung ihre bedeutende Stelle, wenngleich dies nur in dem Stadium der Blüte am meisten hervortritt. Alles Große, das in einer bestimmten Zeit an einem Punkt hervortritt, geht spurlos vorüber, wenn es der Masse nicht mitgeteilt wird. Dies ist das Geschäft der

Erziehung; sie koncentriert, was für sich zerstreut nur bliebe. Jede Veränderung, jede Revolution in der Erziehung, welche die Tendenz hat, den Einfluß der Ausgezeichneten auf die Masse zu befördern und durch eine veränderte Form die Annäherung und sogar die lebendige Berührung der Extreme in der Gesellschaft zu bewirken, trägt zum Steigen der Gesellschaft bei. Mögen dann auch Neuerungen konstant auf Neuerungen folgen: wenn sie immer diese Tendenz haben, so werden sie doch zum Besseren wirken. Damit ist aber freilich nicht aufgehoben, daß an sich Neuerungen Zeichen des Verfalls seien.

Resultat ist: Je mehr entwickelnde Kraft im natürlichen Leben, desto weniger notwendig ist die unterstützende Erziehung.

Kehren wir nun zurück. Wir hatten uns eine Abstufung gebildet für die Wirksamkeit der positiven Erziehung im Vergleich mit den Einwirkungen des gemeinsamen Lebens überhaupt. Je mehr etwas, was sich im Menschen entwickelt, eine Technik zuläßt, in desto größerem Maße wird es Gegenstand der Erziehung sein. Je weniger das zu Entwickelnde eine Technik zuläßt, desto weniger kann es Gegenstand der Erziehung sein, desto mehr kommt alles dann auf die richtige Gestaltung des Lebens an. Halten wir uns dies nun vor, und fragen nach dem, was zu diesen beiden Extremen gehört, so können wir es uns nach den Hauptzweigen der Erziehung abmessen.

Die wissenschaftliche Erziehung kann offenbar am meisten positiv sein, insofern alles, was zu entwickeln ist, einer Technik fähig ist; insofern aber auch hier ein ganz freies Gebiet ist, das der Produktion, wird die Erziehung nur negativ wirken können.

Die religiöse Erziehung ist das andere Extrem; die religiöse Gesinnung kann nicht auf kunstmäßige Weise entwickelt werden; hier kommt es auf das Gesamtleben an. Alles Erziehen nimmt nur den negativen Charakter an.

Die Erziehung in Bezug auf das bürgerliche Leben liegt zwischen diesen Extremen in der Mitte. Etwas darin geht rein von der Gesinnung aus, es knüpft an die religiöse Gesinnung an, ist überwiegend religiös; anderes läßt eine Technik zu; beides aber wird durch die Sitte verbunden, die ein Äußeres und Inneres zugleich ist. Lebt ein Mensch ganz in der vaterländischen Sitte durch Gewöhnung, so ist das eben nicht wertvoll; geht dies aber aus seiner inneren Gesinnung hervor, so ist es würdig.

Nachdem wir nun erkannt haben, worauf es bei der unterstützenden Erziehung ankommt, ist unsere Aufgabe

das Princip für die entwickelnde Erziehung

zu finden. Dies ist schwer, und die meisten Differenzen im pädagogischen Verfahren rühren daher, daß man sich diese Aufgabe ver-

schieden löst. Wir müssen die Momente aufsuchen, wodurch sie gelöst werden kann.

Die Erziehung soll durch alle Unterstützung kein anderes Resultat bewirken, als daß das hervortrete, was, wenn wir uns den Menschen von vollkommener Organisation und unter günstigen Verhältnissen denken, von selbst erfolgt sein würde. Hieraus folgt, daß die Erziehung nichts anzufangen hat, sondern daß die Anfänge schon da sein müssen in der Naturanlage und in dem gemeinsamen Leben. Die Erziehung soll also nachsehen und nachhelfen, wo etwas ins Stocken gerät; sie muß den Gang beobachten, den die Entwicklung selbst nimmt. Nun haben wir schon festgestellt, daß das menschliche Leben aus mannigfaltigen Funktionen besteht, welche sich jede für sich mit einer gewissen Unabhängigkeit allmählich entwickeln. Alle haben einen bestimmten Gegenstand, dessen sie sich vollständig bemächtigen sollen; die Beziehungen auf diesen Gegenstand sollen selbstthätig sein, und diese Selbstthätigkeit in ihrer Vollständigkeit ist Fertigkeit.

Der ganze Entwicklungsgang läßt sich also in zwei Faktoren zerfällen, daß sich jede Richtung ihres Gegenstandes vollständig bemächtigt, und daß die Behandlung desselben eine Fertigkeit wird. Ist dies der Fall, dann ist der Mensch gebildet. Dagegen könnte man einwenden, wenn alle Beziehungen einer Richtung auf den Gegenstand selbstthätig sein sollen, so gehe ja die Empfänglichkeit leer aus. Allein wenn wir gleich früher die verschiedenen Zweige des menschlichen Seins unter den Gegensatz von Spontaneität und Receptivität gebracht haben, so muß man doch diesen Gegensatz nicht über Gebühr erheben. Die Sinne z. B. beziehen sich auf die Empfänglichkeit, und doch wird niemand leugnen, daß Sehen und Hören als Fertigkeit zu betrachten ist. Nur auf der ersten Entwicklungsstufe sind die Sinne nur überwiegend receptiv; zur Fertigkeit muß die Sinnesthätigkeit gebracht werden, wenn man nicht auf einer sehr mittelmäßigen Stufe bleiben will. Im Menschen kommt eigentlich nichts zu stande, wenn nicht eine innere Thätigkeit zum Grunde liegt. Die Erziehung hat auf die rechte Entwicklung der Sinne einen ebenso großen Einfluß wie auf die Entwicklung der freiwilligen Bewegungen, obgleich diese mehr die Spontaneität, jene mehr die Receptivität repräsentieren.

Im Fortschritt unserer Betrachtung haben wir nun zu unterscheiden

Die extensive und intensive Entwicklung.

Durch jene bemächtigt sich die Funktion ihres Gegenstandes, durch diese wird sie zur Fertigkeit gesteigert. Nehmen wir z. B. die Sprache; deren Elemente die einfachen Töne sollen durch die Sprachorgane hervorgebracht werden, dann aber soll auch die Leichtigkeit der Aussprache eintreten; jenes ist die extensive Entwicklung, dieses ist

intensive. In jeder einzelnen Funktion sollen beide Arten der Entwicklung durch die Erziehung ergänzt werden.

Alle diese Funktionen bilden aber wieder ein Ganzes unter sich, die innere Einheit ist der Geist. Sehen wir nun die Funktionen in ihrer Gesamtheit als Organismus an, so hat der Geist sich desselben zu bemächtigen, und dies ist die extensive Entwicklung des Geistes; die Lebendigkeit und Leichtigkeit des Willens dagegen, womit der Geist diesen Organismus beherrscht, ist die intensive Entwicklung des Geistes. Beides zugleich kann aber nicht gefördert werden. Die Natur und die Einwirkungen des Lebens bewirken hier einen beständigen Wechsel und sind deshalb chaotisch. Die Erziehung, die dies in Ordnung zu bringen hat und durch Bewußtsein sich charakterisieren soll, darf auch hier nicht bewußtlos und wechselnd zu Werke gehen. Wenn aber beides nicht zugleich gefördert werden kann und jedes ein Unendliches ist, so daß man nicht sagen kann, man wolle erst das eine, dann das andere bis zur Vollkommenheit entwickeln, so entsteht ein Streit zwischen beiden Aufgaben, und hierin eben liegt der Grund zu den differenten Maximen. Will man die einzelnen Funktionen entwickeln: bei welcher Entwicklung soll man anfangen, und wie von der einen zur anderen übergehen? Man könnte sagen, wenn die Erziehung doch nur ergänzen soll, so sei jene Frage unnütz, denn das Leben zeige jedesmal, was zu thun sei. — Allein die Einwirkungen des Lebens als chaotisch lassen sich in ihren Folgen nicht sogleich beurteilen; die Erziehung obgleich ergänzend, muß daher ihren eigenen Weg gehen; sie ist methodisch und so erhaben über jene chaotischen Einwirkungen des Lebens. Daher müssen wir die Erziehung so ansehen, als solle sie allein alles bewirken; nur so können wir ein Princip für ihre Einwirkungen auffinden. Die Aufgabe, die wir demnach zunächst zu lösen haben, ist keine andere als

Die Methode der Erziehung

zu entwickeln.

Im allgemeinen ist darüber folgendes zu sagen. Es kommt alles an auf das richtige Verhältnis der extensiven zur intensiven Entwicklung. Aber dies wird nicht sowohl gefunden werden durch die Entscheidung der Frage, ob man bei der extensiven oder der intensiven Entwicklung anfangen, und welche von beiden Entwicklungen vorherrschen solle; sondern dadurch, daß die Regel der Fortschreitung gegeben wird. Denn es muß eigentlich einerlei sein, ob man mit diesem oder jenem ursprünglich anfängt, weil aus dem Intensiven die ganze Extension hervorgeht, und in dem Extensiven liegt die ganze Intension, beides ist ineinander. Die Fertigkeit kann ja nur am Gegenstand bewiesen werden, und der Gegenstand kann nicht angeeignet werden ohne Fertigkeit. Aber wenn wir nach der Fortschreitung bei beiden Entwicklungen

fragen, so entsteht ein entgegengesetztes Interesse, und daran knüpfen sich die entgegengesetzten Maximen. Das Interesse bei der extensiven Entwicklung ist dieses, daß man von einem Gegenstande zum anderen fortschreite, um das Ganze zu erschöpfen; das Interesse bei der intensiven Entwicklung ist, die Fertigkeit zu vervollkommnen, und nicht von einem Gegenstande zum anderen überzugehen, ehe nicht die Beziehung einer Funktion auf einen Teil des Gegenstandes vollkommen ist. Es ist nun aber ein reines Gleichgewicht zwischen beiden Entwicklungen nicht denkbar. Offenbar ist es unrecht, die eine Entwicklung der anderen so unterzuordnen, daß das eine ganz vernachlässigt wird. Denken wir uns z. B. die Erziehung wirft sich ausschließlich auf eine Funktion, diese nicht eher loslassend, als bis die Fertigkeit in der einen Richtung vollkommen ist, so entsteht daraus Einseitigkeit, obgleich Virtuosität. Wenn ein Mensch auf diese Weise erzogen ist, so ist er ein Organ geworden, freilich dem Ganzen wohl irgendwie dienend, aber ohne leitendes Princip. Aber auch das Entgegengesetzte ist unrichtig. Es entsteht dann Vielseitigkeit oder Allseitigkeit, aber ohne Sicherheit.

Das ist nun eben Methode in der Erziehung, einer gewissen Regel in Beziehung auf diese beiden verschiedenen Richtungen folgen. Und das würde die beste Methode sein, vermöge der es möglich würde, die Totalität der Gegenstände einerseits sich anzueignen, und andererseits die größte Fertigkeit zu erreichen. Es kommt also darauf an, ein Gesetz zu finden, nach welchem beide Zwecke zugleich erreicht werden können. Wäre der eine dem anderen untergeordnet, so wäre ein solches Gesetz leicht aufzustellen. Da dies aber nicht der Fall ist, so muß ein Grund zu einem bestimmten Verhältnis gefunden werden; und es kommt darauf an, ob dieser Grund unabhängig ist von dem Gegenstand, weil dann auch über die Methode etwas Allgemeines festgestellt werden kann, was Anwendung bei allen einzelnen Gegenständen zuläßt.

Denken wir uns nun irgend eine geistige Verrichtung, so können wir behaupten, daß wenn sie sich ihres ganzen Gegenstandes bemächtigt hat, sie von selbst zu einer gewissen Intension gelangt; denn die Fertigkeit ist Folge der Wiederholung, und je öfter etwas bei gleichem natürlichen Vermögen verrichtet wird, desto größer wird die Fertigkeit. Wenn eine Richtung des Geistes sich ihres ganzen Gegenstandes bemächtigen soll, so kann dies nur allmählich geschehen; Wiederholung ist Hauptsache, und so wird mit dem extensiven Ziel das intensive zugleich erreicht. Es liegt aber in der Sache auch ein Reiz, zu versuchen, ob sich dieses Verhältnis nicht umkehren lasse. Dies scheint nicht ganz unmittelbar der Fall zu sein, aber mittelbar wird es uns als dasselbe erscheinen. Arbeitet man nämlich rein auf die Intension, so wird zwar dadurch zunächst nicht die Extension hervorgerufen; aber

doch muß man sagen, wenn dieselbe Handlungsweise auch nur an einem Teile eines Gegenstandes so wiederholt wird, daß eine große Fertigkeit entstanden ist, so hat man dadurch, wenn auch nicht den ganzen Gegenstand, doch die Leichtigkeit errungen, sich alle anderen Teile desselben anzueignen. Zum Beispiel diene das Sprachvermögen. Die Totalität des Gegenstandes ist die Gesamtheit aller Sprachen. Setzen wir den Fall, daß in einer Sprache in jeder Beziehung mechanisch und innerlich das Sprachvermögen zu einer vollkommenen Fertigkeit erhöht ist, so hat man zugleich die allgemeinen Principien für alle Sprachen gewonnen, und es bleibt nur übrig, die anderen Sprachen zu vergleichen und die mechanischen Schwierigkeiten zu überwinden. Halten wir uns an rein intellektuelle Verrichtungen, so müssen wir davon dasselbe sagen; diese Analogie wird uns überall begleiten. Insofern es nun auf beiden Seiten gleich steht, ist der Vorteil aufgehoben, der uns zu erwachsen schien, wenn die eine Seite der anderen untergeordnet wäre. Entweder müssen wir irgend einen Grund aufsuchen, nach welchem wir zwischen beiden wählen, oder beides verbinden. Jene Gleichsetzung ging aber eigentlich nur daraus hervor, daß wir uns bei der einen oder anderen Richtung die absolute Vollkommenheit dachten; da dies jedoch nur ein rein ideales Ziel ist, so scheint die Frage in die unendliche Mannigfaltigkeit der Gegenstände zu zergehen, so daß sie nur in Bezug auf jeden einzelnen Gegenstand gelöst werden könnte. Man müßte also dabei auf die Beschaffenheit des Gegenstandes, zugleich aber auch auf die Individuen sehen.

Wir sind bis jetzt auf die Totalität ausgegangen; versuchen wir nun, wie weit wir kommen werden, wenn wir von einzelnen Punkten ausgehen. Die Erziehung macht nie den Anfang, sondern findet immer schon ein Gegebenes vor, auch einen gewissen Grad von Fertigkeit. Wenn man nun eine Richtung nur zu verfolgen hat, so müßten wir, gesetzt es wäre uns ein Zögling gegeben, der schon eine gewisse Fertigkeit in einem Gegenstand und mehrere Gegenstände sich angeeignet hätte, die eine Seite so gut wie vernichten, die andere hervorheben. Wie aber ließe sich das ausführen? Nehmen wir an, es habe jemand im Gesange schon eine gewisse Fertigkeit, eine Geläufigkeit in der Produktion der Töne, und es habe sich dies so von selbst ergeben durch die τριβή, so müßten wir, um methodisch zu Werke zu gehen, nach jener Ansicht diese Fertigkeit vernichten, auf das Einfache zurückgehen, statt ganzer Passagen den einfachen Ton singen lassen. Aber auch der Ton ist noch nicht das Einfachste, denn jeder Ton wird zugleich noch bestimmt durch Höhe und Tiefe, crescendo und decrescendo, es kommt auch auf die Länge und Kürze, auf den schnelleren oder langsameren Übergang von einem Ton zum anderen an. Wir müßten also auch in diese Operationen wieder die Übung zerfällen, und doch

lassen sie sich gar nicht von einander trennen, und wobei sollte man auch anfangen?

Sehen wir die Sache so an, so geht daraus hervor, daß sich die ganze Kunst der Methode in die Aufgabe auflösen lasse, überall die rechten Elemente zu finden; sind deren mehrere, so wird alles Wirkliche, was hervorgebracht wird, schon zusammengesetzt sein. Methode ist immer das Gesetz für die Behandlung der Elemente. Es giebt aber wenige Gegenstände, die auf ein Element zurückgehen; sie sind immer schon irgendwie zusammengesetzt; dies Zusammengesetzte wird aber nie in einer reinen Indifferenz sein. Können wir nun auf einem Gebiete, wo beide Richtungen vereinigt sind, nur dann etwas Zusammengesetztes producieren, wenn zuvor beide Richtungen befolgt sind, so müßten wir beide erst trennen, was eben unmöglich ist. Entweder muß man also die Übung nach allen Seiten richten, oder man bringt ein der Idee inadäquates Element in die Richtung auf das Einzelne; dies kommt leider immer mit hinein in die Übung, so daß die Idee der Erziehung nur jedesmal in dem sich ausspricht, was geübt wird, in dem anderen nicht, und etwas wird dann vernachlässigt.

Kehren wir nun zurück zu unserer eigentlichen Frage: Lassen sich allgemeine Principien für die Methode aufstellen, abgesehen von der Beziehung auf bestimmte Gegenstände? so geht aus dem vorigen hervor, daß wir die Frage im allgemeinen bejahen können, aber auch nur im allgemeinen. Das erste, was sich festsetzen läßt, ist dieses: Methode ist Kunst das Element zu finden; die richtige Auffindung der Elemente muß immer bei jedem Gegenstande, der entwickelt werden soll, vorangehen. Die Elemente selbst aber zu bestimmen, erfordert ein Hineingehen in die Natur der Gegenstände; und so muß uns dazu eine wissenschaftliche Kenntnis der Gegenstände vorliegen. Im allgemeinen läßt sich darüber nur dies noch sagen: Da überall, wo es eine Mehrheit von Elementen giebt, auch das Einzelne, was geübt werden soll, schon ein Ganzes ist, zusammengesetzt aus beiden Richtungen, so daß man das eine übend von dem anderen immer abstrahieren muß, so ist ein Gesetz aufzufinden, diesem Mangel abzuhelfen oder ihn so unschädlich und klein zu machen als möglich, damit nicht die eine Seite vernachlässigt werde, während die andere prädominiert. Hiebei können wir uns nur an die allgemeinsten Verhältnisse halten; und es ist auch nur eine unmittelbare Folgerung aus dem Gesagten, wenn wir hinzufügen, daß zur richtigen Auffindung der Elemente aus dies gehört, zu bestimmen, wenn eine Mehrheit von Elementen gegeben ist, ob sie in gleichem Range stehen. Stehen sie nicht in gleichem Range, so ist das eine auf das andere schon in einem gewissen Maß gegründet, sie sind nicht in einem vollkommenen Sinne Elemente, sondern es ist darin eine Fortschreitung vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Man muß also bei den ursprüng-

lichsten Elementen anfangen. Sind diese völlig gleich, wie bei dem obigen Beispiel vom Ton, so kann man das eine ohne das andere üben, z. B. das bloße Zeitmaß für sich u. s. w.; und dann kombinieren; oder gleichzeitig das eine mit dem anderen producieren, letzteres dann, wenn das Nacheinander durchaus nicht möglich ist. Aber auch hiemit ist nur ein schwankendes Maß gegeben; es kann nur künstlerisch beurteilt werden; die Verschiedenheit der Anlagen und der Natur des Gegenstandes, die Verschiedenheit der Form der Erziehung, ob Privaterziehung oder gemeinsame Erziehung, bedingen die nähere Bestimmung des Gesetzes, das wir nur allgemein aussprechen konnten.

Wenn nun die Elemente gefunden sind und ihr Rang möglichst bestimmt ist, so fragt es sich zweitens nach der Regel der Fortschreitung. Der Anfangspunkt und Endpunkt muß verknüpft werden. Das Ende war zwiefach, die intensive und extensive Vollkommenheit; wenn eine von beiden gesetzt ist, so ist die andere mitgesetzt, jedoch gilt dies nur, wie wir gesehen haben, bei absoluter Vollkommenheit, nicht von untergeordneten Punkten. Dies giebt uns Aufschluß über die Regel der Fortschreitung. Wenn man von den Elementen aus in einer gewissen Gleichmäßigkeit nur auf die extensive Vollkommenheit hinarbeitet, so folgt daraus noch nicht, daß schon dadurch auch gleiche intensive Vollkommenheit gewonnen werde; aber die Differenz ist unbestimmbar. Ebenso umgekehrt, jeder untergeordnete Grad von Fertigkeit setzt noch nicht voraus, daß auch extensiv eine gleiche Vollkommenheit erreicht sei. Also auf der Seite der extensiven Vollkommenheit verhalten sich die einzelnen Teile nicht gleichmäßig zur Erwerbung der Fertigkeit, und die Grade der Fertigkeit verhalten sich nicht gleich zur Aneignung aller Teile des Gegenstandes. Daraus folgt, das die Differenzen bestimmt werden durch den verschiedenen Gang, der von den Elementen aus genommen worden ist. Wenn es nun zweierlei Fortschreitungen giebt, die sich bestimmt unterscheiden lassen, die extensive und intensive, so werden wir keiner unbedingt den Vorzug geben; jede ist nur so die beste, daß sie auf die andere die vollkommenste Rücksicht nimmt. Nun ist offenbar, daß verschiedene einzelne Teile, eben deshalb, weil sie solche sind, ein verschiedenes Verhältnis zum Ganzen haben müssen; es ist nicht einerlei, zu welchen Teilen des ganzen Gebietes man jedesmal übergeht; so kommt es darauf an, diejenigen Fortschreitungen zu finden, die indem sie zunächst die eine Seite der Entwicklung bezwecken, zugleich auch auf der anderen Seite das meiste bewirken. Dies zu finden ist Kunst, und zwar zusammengesetzt aus der pädagogischen Kunst und der Sachkunde selbst. Als allgemeine Formel können wir aufstellen: Wenn die Fortschreitung einen zwiefachen Charakter haben kann, so ist das allgemeine Gesetz, auf der extensiven Seite diejenigen Übergänge zu suchen, wodurch zugleich am meisten auf der intensiven Seite gewonnen wird; und umgekehrt, bei

Übung der Fertigkeit diejenigen Übergänge zu wählen, bei denen auf der extensiven Seite am meisten gewonnen wird.

Wenngleich nun zur näheren Bestimmung der rechten Methode Sachkunde als notwendiger Faktor vorausgesetzt wird, die Methode also für die einzelnen Gegenstände mannigfache Modifikationen erleidet, so läßt sich doch im allgemeinen als rein pädagogisch noch eine Anleitung geben, die Aberrationen zu entdecken an den Folgen, welche die falsche Methode hervorbringt. Wir betrachten die Sache im großen; Extreme sind falscher Glanz und langweiliges Kleben. Derjenige, welcher mit dem ganzen Gegenstande bekannt ist, aber nur ein Minimum von Fertigkeit hat, wie dies wohl möglich ist, hat den Gegenstand nicht, sondern nur den Schein ihn zu haben, eine *δοξοσοφία*, die notwendige Folge des Extrems der extensiven Methode bei Vernachlässigung der intensiven. Es entsteht bei den Zöglingen Eigendünkel, Eitelkeit, z. B. in Beziehung auf Philologie, wenn jemand viel gelesen hat ohne grammatische Sicherheit zu besitzen. — Auf der anderen Seite kann man viel Zeit verwenden, um Fertigkeit zu erlangen, ohne daß daraus ein Gewinn für die Extension entsteht. Jede Fertigkeit kann nur, wenn ein hoher Grad erreicht werden soll, durch öftere Wiederholung erlangt werden; nur ist jede Fertigkeit eine organische Thätigkeit, der Mensch hat immer nur beschränkte Gewalt über seine Organe, daher entsteht aus unendlicher Wiederholung Ekel und Unlust. Wenn der Zögling auch aushält, so erlangt er doch nur ein Minimum der Totalität, und es ist kein gehöriges Verhältnis zwischen dem Intensiven und Extensiven. An diesem Kriterion kann man die Aberrationen erkennen: Ist in der Methode gefehlt, so werden die Zöglinge entweder eitel oder ekel; kommt man zwischen Eitelkeit und Ermüdung hindurch, so ist die Methode gut. In der Praxis zeigt sich weder das eine noch das andere bei der großen Masse der Zöglinge, wenn auch die verschiedensten Methoden, die nicht alle gleich gut sind, ihrer Bildung zum Grunde liegen. Hier sind zwei Faktoren zu berücksichtigen. Einmal die Langsamkeit und Schnelligkeit der Fortschritte; inwiefern diese den Zöglingen bemerklich wird, das hängt von dem ganzen Gange der Erziehung ab. Unsere Unterrichtsmethoden haben sich seit fünfzig Jahren sehr geändert; früher hatte man einen ganz anderen Maßstab, die Methoden selbst machten nicht einen schnelleren Überblick über den ganzen Gegenstand möglich; sollte bei der Methode früherer Zeiten dasselbe geleistet werden, was man jetzt verlangt, so würden sich jene Folgen notwendig zeigen. Man mutet jetzt dem Zögling bei den Methoden, welche ihn in den Stand setzen zu sehen, wo hinaus es will, mehr Beharrlichkeit zu, weil jetzt auf das Bewußtsein ein größerer Wert gelegt wird als damals. Dann aber können jene Fehler in dem Grade weniger zum Vorschein kommen, in welchem die Masse größer ist. Bei Privaterziehung

kommt beides, Eitelkeit und Überdruß, mehr zum Vorschein, ebenso in kleineren Erziehungsanstalten; dagegen in den größeren Instituten das gemeinsame Leben seine erregende Kraft beweiset, Stolz und Ermüdung zurückhaltend; in der Masse wird das Gefühl des Einzelnen zurückgedrängt durch das Gemeingefühl.

Kunstfertigkeiten. Die leibliche und geistige Gymnastik.

Am Ende der ersten Periode müssen die freien Bewegungen schon zu Kunstfertigkeiten ausgebildet sein, und es entsteht die Frage, was in dieser Hinsicht die Pädagogik zu thun habe? Unter Kunstfertigkeiten verstehen wir alles das, was mit der darstellenden und bildenden Kunst in Analogie steht. Die freien Bewegungen als darstellende sind Kunstfertigkeiten, insofern die Anmut hervortritt und die Idee der Schönheit sich manifestiert. Von einem Kinde von sieben Jahren erwarten wir, daß sich auch schon in seiner Sprache eine Anmut zeige. Sobald das Kind lesen kann, müssen auch die Elemente, in denen die Anmut sich offenbart, ausgebildet und die Sprachorgane in dem Grade geübt sein, daß der Schönheitssinn deutlich hervortritt. Dasselbe gilt auch von allen anderen Bewegungen; es muß sich in ihnen ein Gefühl von Sicherheit aussprechen, eine gewisse Macht, die sich durch die Ordnung zu erkennen giebt. — Die freien Bewegungen können aber auch gestaltend, einen Stoff bildend sein, so daß sich in ihnen die freie Entwicklung der bildenden Kraft zeigt; also hier im weiteren Sinn des Analogon der bildenden Kunst. Das Bildungvermögen des Menschen liegt in der Hand. Sobald das Kind nicht mehr der Hände bedarf, um sich im Gleichgewicht zu halten, sondern dies Organ frei bewegen kann zum eigentümlichen Gebrauch, so fängt auch die bildende Kraft an sich zu regen; es entsteht ein Reiz, mit der Hand etwas zu bewegen, zu gestalten. Aus diesen Versuchen müssen aber am Ende der Kinderjahre eine Menge von Kunstfertigkeiten hervorgegangen sein, und die Kinder werden so ihrer Kräfte sich bewußt sein.

Die Gegenstände, an denen diese Versuche und Übungen vorgenommen werden, sind gleichgültig. Nun müssen wir nicht vergessen, daß streng genommen in dieser Periode die Erziehung noch immer, auch im zweiten Abschnitt, rein propädeutisch ist. Ein eigentlicher Unterricht in Kunstfertigkeiten ist also hier ebensowenig an seiner Stelle wie in wissenschaftlicher Hinsicht. Es muß die freie Entwicklung wirklich frei gelassen werden und in der Form der Willkür auftreten; es wird somit alle Übung und jeder Versuch, die Kraft zur Erscheinung zu bringen, an dem Spiel hangen. Dazu dient die zwecklose aber doch zweckmäßige, die geordnete aber doch freie Bewegung. Ehe die Kinder sprechen können, ist von Spiel nicht die Rede; denn vor Entwicklung der Sprache müssen sie teils mit den Gegenständen erst zusammengebracht werden, teils

fehlt die Mitteilung, und es ist keine Sicherheit im Gebrauch der Organe. — Die Erziehung hat nun die freien Bewegungen so zu leiten, daß etwas Geordnetes entstehe, damit zugleich mit den Bewegungen das subjektive und objektive Bewußtsein sich entwickele.*) Der Mensch ist im umfassenden Sinn ein Agens; sobald also die Kraft da ist, regt sich der Thätigkeitstrieb, der sich zuerst zeigt, wenn die Kinder Gegenstände bewegen wollen, oder überhaupt zu verändern suchen. Da sie nun aber ohne Erfahrung sind, so würden sie oft ihre Kraft vergebens versuchen; man kommt ihnen daher schon ohne pädagogischen Zweck zu Hilfe, rein von der Liebe geleitet. Will man nun aber diese von der Liebe schon gebotene unterstützende Thätigkeit unter eine pädagogische Formel bringen, so würde man zunächst sagen müssen: Es ist allen Kräften des Kindes überhaupt im Verhältnis ihrer Entwicklung Befriedigung zu gewähren.

Zwei Extreme giebt es nun in Beziehung auf die Leitung der freien Bewegungen und der daran sich schließenden Fertigkeiten. Einmal ist es Maxime, von der man oft bei der Erziehung ausgeht, daß der Mensch durch Erfahrung klug werde; man müsse daher die Kinder soviel als möglich sich selbst überlassen, bis sie selbst das Rechte finden. Es hat diese Maxime einen großen Schein für sich, denn der Mensch ist dazu bestimmt, sich selbst zu entwickeln; aber er ist auch bestimmt zu einem gemeinsamen Leben und zur Liebe, und das gemeinsame Leben ist nichts anderes, als das Werk der Liebe. Die Liebe nun darf nicht bloß negativ sein, so daß sie nur den Schaden verhütet, sie muß fördern und helfen. Jene Theorie kann durchaus nicht dazu dienen, das Leben zu entwickeln; sie hat nur nachteilige Folgen. Nur bei großer Energie eines Kindes würde auch nach jener Maxime ein Resultat erwartet werden können; wo ursprüngliche Kraft in einem

*) Vergl. Schleierm. Syst. der Sittenlehre S. 178. § 205. Die Vernunftbildung aller in der menschlichen Natur angelegten Sinnesvermögen und Talente ist Gymnastik im weitesten Sinne. — Die Gymnastik ist bedingt durch die Fortbildung der bezeichnenden Thätigkeit. Denn die Werkzeuge des Bewußtseins können nur gebildet werden, indem zugleich das Bewußtsein materiell erfüllt wird, nämlich durch die Übung. § 206. Die Bildung der anorganischen Natur zum Werkzeug des Sinnes und Talentes ist Mechanik in der weitesten Bedeutung. — Die Mechanik ist aber nicht ohne die Gymnastik, wie diese nicht ohne jene. Denn nur sofern Sinn und Talent selbst entwickelt sind, kann die äußere Natur durch sie für sie gebildet werden. Und ebenso ist die Mechanik nicht ohne Entwicklung der bezeichnenden Thätigkeit. Denn nur das Erkannte kann gebildet werden. — In den Vorlesungen über die Ethik (vergl. a. a. O. S. 310) sondert Schleiermacher gymnastisches Spiel, welches *durch Bewegung* die Eigentümlichkeit der ursprünglichen leiblichen Organe darstelle, und dialektisches, welches ebenso die eigentümliche Fertigkeit der psychischen Organe an die Geselligkeit hingebe, daher hier organisierende und symbolisierende Thätigkeit genau verbunden seien. — § 255, u. 256, namentlich S. 250 (d) ebendaselbst erläutern das folgende.

geringeren Grade nur ist, da ruft jene Maxime Trägheit hervor und Passivität. Das andere Extrem ist dieses. Beobachtet man die Kinder beim Spiel, so äußert sich darin die Regung der bildenden Kraft, die Sehnsucht nach etwas Gebildetem. Man meint daher, es sei zweckmäßig, ihnen etwas Gebildetes zu geben, und ihnen die Versuche, sich selbst etwas zu bilden, zu ersparen. Aber auch diese Ansicht ist oberflächlich und geht aus einer falschen Berechnung hervor. Wenn die Kinder etwas gebildet haben, so freuen sie sich nicht über das Gebildete allein, sondern besonders über die dabei angewandte Thätigkeit. Bei einer ausgezeichneten Phantasie kann wohl dies zweite Extrem ohne Nachteil sein,*) wo aber diese fehlt, wird der große Wechsel von schon gebildeten Gegenständen, der doch nötig ist, wenn das Kind seine Rechnung finden soll, eine Unbeständigkeit hervorrufen; es entsteht ein beständiges Verlangen nach neuen Gegenständen, die Fähigkeit sich zu langweilen, Reiz zum Müßiggang oder auch Zerstörungssucht, zu der der Thätigkeitstrieb der Kinder die Veranlassung giebt.

Welches ist nun das Richtige zwischen diesen Extremen? Denken wir uns einen völlig gebildeten Gegenstand, so ladet er eigentlich nur zur Betrachtung ein und geht in bloßen Genuß aus, besonders wenn er unter die Idee des Schönen fällt. Es giebt auch gebildeten Stoff, der unter die Idee der Zweckmäßigkeit fällt und also zum Gebrauch dient: dies ist aber bei Kindern etwas sehr Beschränktes, und es kommt das meiste auf die Betrachtung hinaus. Betrachtung aber ist nicht Sache der Kinder. Das, was man ihnen darreicht, muß bildsam, muß ein Material sein, das sie bald handhaben können und das ihren Kräften angemessen ist. Daher hat man gesagt, das Kind brauche zum Spiel nur Sand.**) Die Formel ist richtig, insofern die Sache dadurch auf das Einfachste reduciert ist; es fehlt aber noch das Feste und und Geometrische, denn die Kinder müssen auch festere Gestalten bilden. Kommt dies hinzu, so ist hinreichender bildsamer Stoff gegeben. Jedoch dürfen wir nicht ganz und gar ausschließen, was zur Betrachtung führt. Diese soll auch geübt werden; Betrachtung ist an die Sinne gebunden, welche einer Entwicklung nicht entbehren dürfen. Gebe man daher auch den Kindern einen bildsamen Stoff, an welchem sie nicht nur ihre bildende Kraft, sondern auch die Anschauung üben. Je mehr beides zusammenfällt, desto mehr wird das ganze Dasein befriedigt. Das Unterscheiden der Größenverhältnisse und das Unterscheiden und Zusammenstellen der Farben dient am besten zur Bildung der Sinne; Figuren und Farben sind es, woraus das Kind sich seine Welt bildet.

---

*) Jean Paul's Levana (sämtl. Werke Teil 36, S. 93): „Vor der wunderkräftigen Fantasie treibt jeder Aaronsstecken Blüten."

**) Vergl. Schwarz, Erziehungslehre, zweiter Band, S. 528. Levana § 51, S. 97.

Was bei der darstellenden Kunstfertigkeit zu thun, dazu ist das beste Schema die Ausbildung der Sprache. Bei den Kunstfertigkeiten im Gebiete der Darstellung herrscht das Unbewußte vor, und es läßt sich also wenig thun, wenn man nicht das Unbewußte, was hier noch dominierend sein muß, zerstören will. Zu Leibesübungen hat das Kind Kraft, sobald es freier Bewegungen fähig ist; es kann sich in diesen ein hoher Grad von Grazie offenbaren, aber zerstört man das Unbewußte, indem man auf das Schöne und Unschöne aufmerksam macht, so säet man Eitelkeit. Hier ist also große Vorsicht nötig. — Was nun zu thun sei, wird am besten sich entwickeln lassen, wenn wir die Sprache zum Typus aufstellen, insofern sich diese an fremden Produktionen übt und im Gebrauch der Sprache das Anmutige sich vorzugsweise manifestiert.

Indem wir aber die Sprache zum Schema der darstellenden Kunstfertigkeit machen, gehen wir ab von der Weise der Alten, welche ihre ganze Erziehung in Musik und Gymnastik einteilten, und heben somit diesen Gegensatz auf. Die Ausbildung der Sprache gehörte ihnen zur Musik, die anderen Fertigkeiten in körperlicher Darstellung zur Gymnastik.*) Es hat aber auch in der That dieser Gegensatz auf die neuere Erziehung keinen Einfluß; beides fällt zusammen, denn sobald die Rede eine gewisse Energie bekommt, so stellen sich Gebärden dabei ein, und umgekehrt. Es führt aber nun diese Identität von Musik und Gymnastik noch weiter. Die Alten nämlich hatten für die verschiedenen Zweige verschiedene Principien, und es fragt

---

*) Vergl. F. Jacobs vermischte Schriften T. 3, S. 17. „Auf zwei Dinge vornehmlich war, bei mancher Verschiedenheit im Einzelnen, die Erziehung der Helenen beschränkt, auf Gymnastik und Musik. Was zur Bildung des Leibes diente, war unter der ersten, was den Geist zu bilden geeignet war, unter der zweiten begriffen. Das eine sollte das andere ergänzen, ja durchdringen, und aus der Vereinigung von beiden sollte die Gesinnung hervorgehen, die den Genuß des sinnlichen Lebens veredelt, um würdiger Zwecke willen Mühseligkeiten übernimmt, für Freiheit und Vaterland Gefahr und Tod verachtet und Glück und Muße auf eine freie und würdige Weise erträgt. Eine Erziehung, die des einen oder des andern ermangelte, wurde als unfrei verworfen: daher auch selbst die spartanische Zucht, so sehr sich ihre Zwecke zur Einseitigkeit neigten, doch die musikalische Erziehung nicht versäumte. Auf diesem zwiefachen Wege wurde der Knabe, sobald er weiblicher Pflege entwachsen war, einem sittlichen Ziele zugeführt." — Plat. de republ. Lib. II. p. 376. Schleiermacher sagt in der Anmerkung zu dieser Stelle (in der Übersetzung S. 538): Dies ist wohl die am meisten klassische Stelle bei unserem Schriftsteller, um das Gebiet dieser Ausdrücke zu bestimmen. Es ist offenbar, wie denn so durchgreifende Einteilungen in praktischen Dingen selten genau sein können, daß die Musik im engeren Sinne, die Tonkunst, auch kann zur Gymnastik gerechnet werden, sofern sie nämlich als Ausbildung des Organs betrachtet wird. Woraus denn schon hervorgeht, daß diese doch gewissermaßen mechanische Seite in der edleren Erziehung am wenigsten hervorgehoben wurde. Dasselbe gilt von der Rhetorik, deren gymnastische Seite daher oft erst

sich nur, mit welchem Recht? Die Musik hat den Namen von der Tonkunst, die auf dem Gemessenen beruht, und die alten Grammatiker wollten auch die Sprache auf die musikalischen Principien zurückführen, welche reine Mathematik waren, so daß auf diese Weise eigentlich die Mathematik das Centrum bildete. Sie wurde auch für den Mittelpunkt der ganzen Bildung gehalten, wie Platons Ausspruch beweiset, daß sie die Seele umwandele und zu dem Seienden ziehe.*) In der Gymnastik aber dominierte die Mathematik gar nicht, sondern die reine Idee der Schönheit unter dem Gesichtspunkte der plastischen Kunst;**) und wenngleich diese auch für die festen Verhältnisse

später von denen betrieben wurde, die aus der öffentlichen Rede ein öfter wiederkehrendes Berufsgeschäft machten. — l. c. Lib. III. p. 400. 401. Gymnastik, p. 403. Daß Musik und Gymnastik der Seele wegen angeordnet seien p. 410. Für das Mutige in uns und das Wißbegierige sind beide gegeben. pag. 411 *δύο τέχνα θεὸν ἔγωγ ἄν τινα φαίην δεδωκέναι τοῖς ἀνθρώποις, μουσικήν τε καὶ γυμναστικὴν, ἐπὶ τὸ θυμοειδὲς καὶ τὸ φιλόσοφον. οὐκ ἐπὶ ψυχὴν καὶ σῶμα, εἰ μὴ εἴη πάρεργον. ἀλλ' ἐπ' ἐκεῖνο, ὅπως ἂν ἀλλήλοιν ξυναρμοσθῆτον, ἐπιτεινομένω καὶ ἀνιεμένω μέχρι τοῦ προσήκοντος.* — pag. 412. *Τον κάλλιστ' ἄρα μουσικῇ γυμναστικὴν κεραννύντα, καὶ μετριώτατα τῇ ψυχῇ προσφέροντα, τοῦτον ὀρθότατ ἂν φαῖμεν εἶναι τελέως μουσικώτατον καὶ εὐαρμοστότατον, πολὺ μᾶλλον ἢ τὸν τὰς χορδὰς ἀλλήλαις ξυνιστάντα.* — Lib. VII. 521. 522. Liv. IX. 591. Plat. legg. 6. *τὰ μαθήματα εἰσὶ διττά, ὅσα τὰ σῶμα, γυμναστική, τὰ εὐψυχίας χάριν, μουσική.* — Die Gymnastik spaltete sich in *πάλη* und *ὄρχησις*. In der Republik stellt Platon die Gymnastik überwiegend dar als Übung in der Mäßigkeit in Speise und Trank, Übung in der Wachsamkeit, als Abhärtung, einfache und schlichte Behandlung des Leibes, Keuschheit (p. 404), damit nicht im Staate Krankenhäuser und Gerichtshäuser in Menge eröffnet werden müssen und Rechtsgelehrtheit und Heilkunst sich breit machen. (p. 405.) — Leibesübungen und Anstrengungen werden mehr zur Erweckung des natürlichen Mutes unternommen, als um ausgezeichnete Leibesstärke zu erhalten. (p. 410.)

*) Plat. de republ. Lib. VII. 521. *τί ἂν οὖν εἴη, ὦ Γλαύκων, μάθημα ψυχῆς ὁλκὸν ἀπὸ τοῦ γιγνομένου ἐπὶ τὸ ὄν;* — — *τοῦτο τὸ κοινὸν, ᾧ πᾶσαι προσχρῶνται τέχναι τε καὶ διάνοιαι καὶ ἐπιστῆμαι. ὃ καὶ παντὶ ἐν πρώτοις ἀνάγκη μανθάνειν — τὰ φαῦλον τοῦτο, τὸ ἕν τε καὶ τὰ δύο καὶ τὰ τρία διαγινώσκειν. Λέγω δὲ αὐτὸ ὡς ἐν κεφαλαίῳ ἀριθμόν τε καὶ λογισμόν.* (p. 526.) — — *δευτερὸν δὲ γεωμετρίαν.* — Die Musik erzieht nach Platon durch Gewöhnungen mittelst des Wohlklanges, eine gewisse Wohlgestimmtheit, nicht Wissenschaft einflößend, ihr liegt die Mathematik zum Grunde. (l. c. 522.) Die Mathematik selbst ist eine Hinleitung zum Wesen (524), die Seele in die Höhe führend (525), sie macht zu allen anderen Kenntnissen geschickt (526), sie macht, daß die Idee des Guten leichter gesehen werde, sie ist Kenntnis des Immerseienden (527).

**) F. Thiersch (Über die Epochen der bildenden Kunst unter den Griechen, 2te Auflage. 1829. p. 250): „Dem zur Bildung menschlicher Gestalten berufenen Künstler bot sich in den Gymnasien und auf den Schauplätzen der öffentlichen Festkämpfe die menschliche Gestalt in ihrer höchsten und vollesten Ausbildung, welcher sie allein in der Palästra durch die sorgfältige Pflege einer den ganzen Menschen umfassenden und den Leib wie den Geist gleichmäßig entfaltenden Erziehung teilhaftig werden konnte, zur Beobachtung und Nach-

Principien hatte, die auf das Mathematische reduciert werden, so waren doch die Bewegungen nur als Begleiter der Musik der Mathematik unterworfen, wie z. B. die Bewegungen eines Chors, nicht die Bewegungen in der Palästra. Diese Principien nun sind in der Erziehung der neueren Zeit verbessert, und so tritt der Gegensatz gegen die antike Denkweise hervor. Freilich geht das Mathematische durch alle Gebiete der Kunst hindurch und hat seinen Einfluß auch auf die bildende Kunst, wie für die Zeichnung und Malerei z. B. die Perspektive das mathematische Princip ist. Aber das Mathematische ist doch immer bei Ausübung der Kunst nur beschränkt, es muß die Idee der Schönheit hinzutreten; und dies gilt auch von der Musik überhaupt, denn durch die bloße Mathematik in derselben entsteht noch kein Kunstwerk (Kirnbergers Komposition durch Würfel,*) und ebenso verhält es sich mit dem Numerus im Periodenbau und in der Metrik. Die mathematischen Principien sind nur kritisch und lehren die Fehler vermeiden. Wenn die Alten zur Musik, welche unter den Regeln der Mathematik stand, noch die Gymnastik als Übung im Anmutigen hinzufügten, so spricht sich darin das richtige Gefühl aus, daß zum Maß auch die Schönheit hinzukommen müsse, aber das mathematische Gebiet ist für die bildenden und darstellenden Künste das gemeinsame, und wo die eigentlich künstlerische Produktivität beginnt, ist es zu Ende. Auf dem Stadium der Erziehung, welches wir jetzt betrachten, ist von der produktiven Kunst noch nicht die Rede, wenngleich das musikalische Talent schon früh sich entwickeln kann, denn auch dieses ist im Anfang nur Nachahmung und Fertigkeit in der Ausführung, nicht Produktion.

Hiemit ist nun die Grenze auch für unser Schema gesteckt, für

---

bildung dar. Hier wurde, wie im ganzen Volke, so in dem Künstler der Sinn für das Lebendige in seinen edelsten Formen, jene alles erfüllende Begeisterung für das Schöne geweckt, und nach Vernichtung der alten Schranken die Wahrheit und Schönheit der Gestalt, umgeben von Anmut, Besonnenheit und Sitte, als Spiegel eines in sich wohl geordneten, beruhigten und klaren Gemütes zum Kampfziele für die Bestrebungen der Künstler aufgestellt."

*) D. Gerber (in Pierers Universal-Lexikon): „Das musikalische Würfelspiel ist eine Spielerei, womit jeder, ohne etwas von Musik zu verstehen, kleine Tonstücke komponieren kann. Das Spiel besteht aus zwei Notentafeln und vier Tabellen. Auf den Notentafeln befinden sich einzelne Takte, jeder mit einer Ziffer versehen. Diese einzelnen Takte passen in Hinsicht der Modulation genau auf einander. Man wirft nur mit zwei Würfeln, sucht die für den einen Takt geworfene Zahl auf der ersten Tabelle und findet daneben den Takt angezeigt, der von der Notentafel genommen werden soll. So fährt man fort bis das Stück fertig ist. Schon Kirnberger (Sebastian Bachs Schüler, Kontrapunktist, starb 1783 in Berlin) erfand ein musikalisches Würfelspiel (1757), das er unter dem Titel: Der allzeit fertige Polonaisen- und Menuettenkomponist, herausgab. Später wurde es von Mozart verbessert, der es auf seinen Reisen mit nach Paris brachte, wo es eine Zeit hindurch zum guten Ton gehörte, auf diese Weise zu komponieren."

die Ausbildung der Sprache. Wenn ein Kind am Ende der Kinderjahre auch geistig sehr entwickelt ist, so wird es doch noch nicht bedeutende Ideenreihen zusammensetzen, und nur das richtige Verstehen und Darstellen des Verstandenen wird erreicht sein können in einem geringeren oder höheren Grade. So haben wir es also auch hier nur mit dem gemeinsamen Felde, der Mathematik, zu thun. — Wenn wir aber nun die pädagogische Thätigkeit entwickeln wollen, welche sich auf die Ausbildung der Sprache bezieht, und zu dem Ende dasjenige ins Auge fassen müssen, was beim Übergange in die zweite Periode geleistet sein soll, so bietet sich uns eine bedeutende Differenz dar, die es unmöglich macht, allgemeine Bestimmungen zu geben. Nämlich die vornehmen Kinder, welche sich in einem Kreise bewegen, wo die Sprache eine größere Rolle spielt, werden am Ende der ersten Periode weiter sein als die Kinder aus den niederen Ständen. Es hat Zeiten gegeben, wo dieser Unterschied nicht so allgemein war. Das Volk in Athen hatte einen viel feineren Sinn für Sprachvollkommenheit, als das unsrige. Diese Thatsache ist unleugbar; denn die Theorie über die musikalische Vollkommenheit der Sprache war nur auf den mündlichen Vortrag vor der Volksmasse berechnet. Wenn nun auch das Volk nicht selbst Ähnliches producieren konnte, aber doch einen so fein gebildeten Sinn hatte, so ist der Unterschied gegen uns so groß, daß auch schon in den Kinderjahren ein Unterschied zwischen den Alten und uns gewesen sein muß. Es hat dies seinen Grund in dem öffentlichen Leben, das dort in den großen Volksversammlungen, bei welchen durch die Sprache auf die Gemüter gewirkt wurde, am kräftigsten hervortrat, bei uns aber so gut wie ganz fehlt. So sind wir hinter den Alten weit zurück. Wenn auch bei ihnen ein Unterschied sich kund gab, so war es doch nur die Virtuosität, die diesen Unterschied machte; bei uns tritt er hervor viel stärker in Bezug auf höhere und niedere Stände. Ehe wir also auf die Darstellung dessen, was zur Ausbildung der Sprache zu thun sei, näher eingehen können, müssen wir sehen, wie sich in dieser Beziehung die pädagogische Thätigkeit zu dieser Differenz zu stellen habe. Die Frage zu entscheiden, ob der Unterschied zwischen den höheren und niederen Ständen bleiben solle, liegt zwar nicht im Umfange unserer Untersuchung, aber es liegt doch auf der Hand, daß jene Differenz nicht als konstant gedacht werden kann, weil sie zum Bewußtsein gekommen ist. Soll die Differenz bleiben, so ist offenbar, daß man die Volksklassen immer mehr auf dem Gebiete des Mechanismus halten und das Intellektuelle so wenig als möglich hervorheben muß. Auch Lesen- und Schreiben-lernen führt noch nicht zur Aufhebung der Differenz. Man könnte im Gegenteil fragen: Wozu ist es nötig, daß das Volk beides lerne? Nur vom Standpunkt des Protestantismus aus möchte es nötig sein, auf das

Lesenlernen zu bringen, aber auch nur um der Bibel willen. Das Volk bringt es ja bei den obwaltenden Umständen doch nie so weit, eine zusammenhängende Rede zu verfolgen, und für die wahrhaft intellektuelle Ausbildung ist Lesen und Schreiben doch nur Nebensache, und nur der hat ein Recht zum Lesen und Schreiben, welcher eine Leichtigkeit im Gebrauch der Sprache überhaupt sich erworben hat. Ja man kann sagen, daß wie durch das Lesen und Schreiben die Differenz noch nicht aufgehoben und das Volk nicht über den Mechanismus erhoben wird, weil beides, Lesen und Schreiben, doch nur reiner Mechanismus ist, so dadurch ebensogut der intellektuellen Bildung entgegengearbeitet werden könne. Wo Annäherung der Stände sein soll, da muß man das lebendige Verkehren in der Sprache hervorbringen, das übrige findet sich von selbst. Wo man dagegen die Annäherung der Volksklassen verhindern will, braucht man nur das lebendige Verkehr in der Sprache zu hindern, und kann immerhin dabei lesen und schreiben lassen. Da aber nun einmal die Differenz besteht, so können wir im allgemeinen nichts anderes festsetzen, als dieses: Weil in der ersten Periode die Erziehung noch in den Händen der Familie ist, und in der großen Volksmasse der Sinn für die Sprache noch nicht erweckt ist zur rechten Lebendigkeit, deshalb kann die Sprache in den Familien, die dem Volke angehören, noch nicht leitendes Princip sein. Zunächst muß vom Mittelstande aus die Sprache erst der niederen Volksklasse mehr mitgeteilt werden. Wir können uns daher nur an diejenigen Teile der Gesellschaft halten, welche die Sprache schon mehr kultivieren. Je mehr diese Stände mit den niederen in Verbindung treten, je mehr der Erfolg der gemeinsamen Angelegenheiten vom Sprechen abhängt, desto mehr bildet sich die Sprache überhaupt in der Masse und auch in der Jugend aus.

Wenn wir also auch nur den Kreis von Familien, in denen die Sprache leitendes Princip ist, ins Auge fassen können, so ist doch von Wichtigkeit für diese wenigstens das richtige Verfahren für die Ausbildung des Sprachvermögens zu entwickeln. Die Sprache hat zwei Seiten, die wohl voneinander zu unterscheiden sind, sich aber aufeinander beziehen, die l o g i s c h e und m u s i k a l i s c h e. Zur letzten gehört alles, was das äußere Hervorbringen betrifft, Reinheit und Deutlichkeit und die Richtigkeit der Töne und Zweckmäßigkeit der Betonung; alles dagegen, was das Verhältnis der Gedanken unter sich betrifft, ist logisch, also auch alles Grammatische, das sich auf die Struktur bezieht. In dem einen spricht sich offenbar eine andere Fertigkeit aus als in dem zweiten. Jedoch darf man dies nicht so verstehen, daß wenn jemand auch einen Gedanken richtig gebildet habe, er diesen doch unzweckmäßig vortragen könne. Es findet sich zwar auch dies, aber es ist überwiegend nur eine falsche Gewöhnung. Stets

folgt das Musikalische dem Logischen, wenn nur Gewalt über den Organismus da ist. Nehmen wir aber den Fall, daß jemand dasjenige vortragen soll, was ein anderer gedacht hat, so ist dann nicht die ganze Produktion aus einem Stück; sondern nach dem Aneignen der Gedanken bedarf es noch einer besonderen Berücksichtigung des Musikalischen; dies hat seine Selbständigkeit, so daß jemand auch richtig vortragen kann, was er nicht ganz selbst gedacht oder nicht verstanden hat. Selbst bei den besten Schauspielern ist der richtige Vortrag oft nur Folge des Instinkts. Hier ist also das Richtige und Falsche gleich möglich.

Es wird nun in dieser Periode der Erziehung besonders die musikalische Seite der Sprache zu berücksichtigen sein; und diese haben wir auch vorzugsweise gemeint, indem wir die Sprache zum allgemeinen Typus in der Darstellung machten. Die pädagogische Einwirkung in dieser Beziehung kann dann beginnen, wenn die Kinder häufiger und nicht mehr ganz abgebrochen sprechen. Man muß dann darauf achten, wie sie sich dabei benehmen, und das Unrichtige censieren. Das Unrichtige kommt auf zweierlei hinaus; nämlich entweder darauf, daß der rechte Ton nicht getroffen wird, oder daß dieser nicht das richtige Maß hat. Beides liegt im Gebiete der organischen Bewegung. In jeder Sprache giebt es Töne, die ineinander übergehen und leicht miteinander verwechselt werden, weil der Unterschied in den Bewegungen der Sprachorgane ein Minimum ist. Das rechte Maß kann auch verfehlt werden infolge gewisser Zustände des Gemütes. Leicht entstehen nun Gewöhnungen, die schwer sich wieder ablegen lassen; dadurch verliert die Sprache die rein darstellende Kraft, und es entsteht ein falscher und schiefer Eindruck. Alles kommt darauf an, dies zu vermeiden. Die Produktion der Sprache ist allemal mimisch; jeder Mensch produciert zwar die Sprache ursprünglich, aber es ist ein Unterschied zwischen der Produktion im allgemeinen und in einer bestimmten Sprache. Das Hineinfügen der allgemeinen Töne in die bestimmte Sprache ist nur mimisch und beruht auf dem nationellen Typus der einzelnen Sprachen; die besonderen fremden Töne sind Folge einer feinen Eigentümlichkeit der Sprachwerkzeuge und der Nation selbst, nicht einer frühen Gewöhnung. Da nun das Kind in seiner Produktion an dasjenige gewiesen ist, was es hört, so muß man auch nur das Richtige und Reine hören lassen, und darauf achten, daß es richtig aufnehme. Unsere Sprache hat sich vielfach ausgebildet und geht in mannigfache Mundarten auseinander; aber im Kunstgebiete der Sprache ist die hochdeutsche Mundart vorherrschend, denn die alemannischen und plattdeutschen Gedichte werden nie volkstümlich werden, sondern sind wie die Gedichte, welche wie eine Axt oder Flasche aussehen, und bilden durchaus keine Litteratur. Wo eigentümliche Mundarten sind, da läßt sich nun doch, so lange die Erziehung innerhalb der Familie vor sich geht, nichts thun, und es kann erst im öffentlichen Unterricht

die allgemeine Schriftsprache den Kindern dann nahe gebracht werden; wo aber eine gewisse Unbeholfenheit in der Sprache der Volksmasse auch in den Gegenden, die keine eigentümliche Mundart haben, sich findet, da ist dies nur eine Folge des Mangels an Interesse an der Sprache selbst und eine Trägheit in den Sprachorganen, und auch dagegen läßt sich unmittelbar nichts thun in der ersten Periode, sondern auch hier bleibt der öffentlichen Erziehung die Gegenwirkung überlassen. Aber dann freilich möchte es in den meisten Fällen zu spät sein, üble Gewohnheiten durchaus hinwegzuschaffen, und wir haben keine bestimmte Aussicht dem Übel ganz abzuhelfen, wenn nicht, wie wir schon sagten, der Umgang derjenigen Klassen, in denen die Bildung ist, des Mittelstandes mit der Volksmasse, sich steigert. Aber auch die Kinder der gebildeten Klassen sind eben deshalb nicht außer Berührung zu setzen mit dieser Masse, worin das Unschöne der Sprache seinen Sitz hat; es wäre ein Unrecht diese Berührung gewaltsam zu hemmen, oft auch unmöglich. So z. B. können wir unsere Kinder gar nicht vom Gesinde getrennt halten. Die Mittel, daß die Mütter selbst Gesinde werden, oder daß man die Kinder in einer fremden Sprache sprechen lehrt und dann erst die Muttersprache erlernen läßt, sind beide unnatürlich und Leben zerstörend. Auf diese Weise wird ganz und gar die Annäherung der Masse an den gebildeten Kern des Volkes gehemmt. Aber man muß auf ein Gegengewicht gegen den nachteiligen Einfluß jener Berührung denken. Deshalb darf man keine Unrichtigkeit in der Sprache bei den Kindern aufkommen lassen, sondern jede im Entstehen ausrotten; man muß die richtige Produktion hervorbringen und dieser über die unrichtige die Macht der Gewöhnung geben. Man hat daher seine Sorfalt darauf zu richten, daß die Kinder eine Fertigkeit im Ohr bekommen, das Falsche zu unterscheiden von dem richtigen Ton und dem richtigen Maß.

Bevor wir nun auf die logische Seite der Sprache sehen, lassen Sie uns dasjenige anknüpfen, was mit dem Musikalischen der Sprache in Analogie steht, nämlich dasjenige, was in der Bewegung des Leibes der Darstellung angehört, und dann betrachten, in welchem Verhältnis die Kunstfertigkeiten im Gebiete der Darstellung zu der sittlichen und geistigen Entwicklung des Kindes überhaupt stehen. Was das erste betrifft, das in der Bewegung des Leibes der Darstellung Angehörende und der Bildung des Sprachvermögens Analoge, so ist es wahr, je mehr sich das Leben entfaltet, desto mehr dienen alle Bewegungen einem Zweck. Tritt die Zweckmäßigkeit zurück, so ist den Bewegungen Unschönes eigen. Aber nun haben in der Kindheit noch nicht alle Bewegungen einen bestimmten Zweck, sondern die Bewegungen drücken nur den inneren Impuls aus, und sie sind nur auf die Darstellung gerichtet; sie haben also einen freien Charakter, den sie auch behalten

müssen. Man sagt bei uns gewöhnlich, man könne es jedem gemeinen Mann ansehen, ob er Soldat gewesen ist oder nicht. Dies liegt darin, daß im Soldatenwesen alle Bewegungen einem bestimmten Zweck dienen; und man hat hierin einen unendlichen Tiefsinn aufgewandt. Durch das Soldatenwesen kommt ein zwar bestimmter, aber serviler Charakter in die ganze Darstellung. Hienach müßte sich der gemeine Mann, der nicht Soldat war, besser darstellen; allein auch das ist nicht der Fall, denn Trägheit ist das Element unseres Klimas. Beim gemeinen Mann, der nicht Soldat gewesen ist, tritt das Unharmonische nur noch mehr hervor; und so war oder ist die soldatische Darstellung noch eine bessere, nicht überhaupt, sondern weil es keine bessere gab. Es geht dies bis in die höheren Stände hinauf, wo der Charakter der Geschäftsbewegung der dominierende ist. Der liberale Charakter der Darstellung wird nur hervortreten, wenn die Freiheit der Bewegung nicht gefährdet wird und die Bewegungen wirklich auf die Darstellung gerichtet sind; darauf muß schon in der Jugend hingewirkt werden. Wenn wir aber die wahre Zweckmäßigkeit nur in der reinen Darstellung finden, so meinen wir hier nicht etwas Komödiantisches, indem das Graziöse in der Bewegung dazu dienen soll, den Menschen angenehm zu machen und zu empfehlen; eine darstellende Bewegung, die keinen anderen Zweck hat als diesen, ist am Ende ebenso servil; und dies gilt selbst von den höchsten Cirkeln. Die Bewegungen müssen aus dem Gedanken hervorgegangen sein, alle Kräfte zur Leichtigkeit der Disposition zu bringen. Was also auf der Seite der Sprache die freie Ausbildung der Sprachwerkzeuge war, das ist auch hier die Aufgabe in Rücksicht der freien Muskelbewegung. Insofern in der zweiten Periode die geordnete Zweckmäßigkeit angeht, muß man in der ersten dahin arbeiten, die allgemeine Zweckmäßigkeit hervorzubringen, die nachher nicht mehr muß ausgetilgt werden können. Das Kind muß die ganze Mannigfaltigkeit aller Bewegungen richtig treffen lernen. Dieses ist die Basis alles Gymnastischen, insofern es in dieses Alter fällt. Von der Form, die durch bestimmte Übungen erreicht werden muß, ist hier noch nichts gesagt, sondern in dieser Periode muß nur das Unrichtige abgewöhnt werden. Das Unrichtige in der darstellenden Bewegung hängt so wie das Falsche in der Sprache teils von Gemütszuständen, teils von körperlichen Beschaffenheiten und Anlagen ab. Es ist daher auf beides zu achten, und auch auf anscheinend Vereinzeltes die nötige Sorgfalt zu richten, wie z. B. daß das Kind die Brust nicht eindrücke, und Ähnliches.

Was nun das zweite betrifft, das Verhältnis der Darstellung überhaupt zur sittlichen und geistigen Entwicklung, so müssen wir sagen, daß wir im Sprechen vorzugsweise die ganze Wurzel des sittlichen Lebens und des Erkennens finden. Alle organischen Bewegungen gehen von einem inneren impetus aus, dem eine innere Vorstellung, ein Ur-

bild zum Grunde liegt. Den Kindern sind die Sprachorgane als etwas Chaotisches gegeben, und nur in welchem Maß sie sich in die bestimmte Sprache fügen, kommt erst Bestimmtheit in die graduierten Töne. Dasselbe kann man auf die übrigen Bewegungen der Kinder anwenden. Wenn wir in den Kindern den Sinn wecken, das Äußere jenem inneren impetus gleich zu setzen und daran Wohlgefallen zu finden, so bereiten wir das sittliche Gefühl vor. Hierin liegt die Wurzel der Sittlichkeit und Züchtigkeit. Es ist leicht vorherzusehen, daß Kinder, welche gegen die Virtuosität ihrer Produktionen gleichgültig bleiben, auch gegen das Ethische gleichgültig bleiben werden. Es ist aber natürlich, daß, wenn nur in der Erziehung die reine Liebe herrscht, man auch alle Produktionen nach dem Maß beurteilt, das man von dem Standpunkte des Kindes aus anlegen darf, nicht nach dem Maß, welches für die Erwachsenen gilt. Es ist Mangel an Liebe, dasjenige gering zu achten, was das Kind achtet; man sehe nur auf die Freude der Kinder bei gelungenen Bewegungen. Legt man darauf keinen Wert und benutzt man diese Freude nicht, so verschulden nicht die Kinder ihre Stumpfsinnigkeit, sondern die Erzieher. — Auf der anderen Seite liegt hierin die Wurzel des Erkennens. Dies meint auch Platon, wenn er sagt, daß in jedem Denken so viel Wissen sei, wie darin Mathematik, d. h. insofern man sich über das Maß darin Rechenschaft zu geben weiß. Auf das Unterscheiden und Vergleichen, auf Identität und Gegensatz kommt alles an. Mathematik ist überall die Theorie des abstrakten Maßes, und dies ist die Basis für alles andere Erkennen; denn wir brauchen überall Zahl und Maß, um uns die Verhältnisse zu versinnlichen. Nun giebt es aber nichts Trockneres als die mathematischen Elemente, hingegen in ihrer Ausübung nichts, was einen mehr magischen Reiz auch für die Kinder hat, so daß man sie in die mathematische Ausübung ganz vertiefen kann. Dies kommt daher, weil ihnen dadurch das, was im Leben selbst wesentliche Bedingung ist, zum Bewußtsein kommt; denn das Leben schreitet schon in der Natur auf gemessene Weise fort durch Pulsschlag und Atemzug. Die Trockenheit dieser Gegenstände aber entsteht dann, wenn das, was sie bezeichnen, dem Menschen noch nicht in der Praxis zum Bewußtsein gekommen ist. Die Praxis liegt überall der Theorie zum Grunde. Der Mensch muß alle Maßverhältnisse im Leben selbst mit Klarheit durchschauen können; dann interessiert ihn auch die Theorie.

Was ist nun in dieser Periode in Beziehung auf die logische Seite der Sprache dasjenige, was sich von selbst entwickelt, und was durch Erziehung hinzugethan werden muß? Das Musikalische ist nur etwas Mechanisches, wenn es sich nicht auf das Verstehen gründet, und wird nur etwas Totes; deshalb muß es mit dem logischen Teil der Sprache stets verbunden werden. Von selbst aber entwickelt sich

das Logische nur auf chaotische Weise, und in den Eindrücken, welche das Bestreben zu verallgemeinern in den Kindern erregen und die Begriffsbildung einleiten, ist die Passivität doch das Überwiegende. Es kommt also darauf an, das Chaotische zu ordnen und zu ergänzen und die Begriffsbildung zu entwickeln; dies kann nur geschehen, wenn statt der Passivität die Aktivität dominiert und wenn das Aufnehmen der Dinge recht geleitet wird. Auf diese Weise aber gehen wir über in das Gebiet der Receptivität, so daß wir dasjenige, was zur Entwicklung des logischen Teils der Sprache geschehen muß, nur dann recht übersehen können, wenn wir

Die Receptivität

ins Auge fassen. Mit den Wahrnehmungen die auf der Receptivität beruhen, werden die Begriffe nicht gegeben; sonst würden nicht aus derselben Masse von Wahrnehmungen verschiedene Systeme von Begriffen entwickelt werden können. Das Volk und die Gelehrten haben einerlei Wahrnehmungen, auch in den verschiedenen Gegenden der Erde sind die Wahrnehmungen im allgemeinen gleich — und doch wie verschieden die Begriffe. Die erste Entwicklung der Selbstthätigkeit muß abgewartet werden, wenn die Begriffsbildung auf die rechte Weise eingeleitet und entwickelt werden soll; aber andererseits müssen sinnliche Bilder, die allgemeinen Vorstellungen, aufgenommen sein, denn diese sind die Basis der Begriffe. Aber nur dies, die Basis der Begriffsbildung, liegt in der Receptivität, und die Erziehung würde alles verderben, wenn sie ein System von Begriffen in den Menschen hineinbringen wollte, ehe die Selbstthätigkeit entwickelt wäre. Je größer nun der Vorrat von sinnlichen Bildern ist, desto mehr Reiz ist vorhanden, Begriffe zu bilden. Die eigentliche Funktion des Begriffes bildet schon den Übergang zur Wissenschaft; aber Wissenschaft finden wir selten ohne eine über das ursprüngliche Feld hinausgehende Fülle von sinnlichen Bildern, und ohne ein Streben nach Teilen der Welt, die außer dem bekannten Kreise liegen; Geschichte und Reisen bieten den Stoff dar. Wenn nun die Erziehung eine Menge sinnlicher Bilder zuführt, so bringt sie einen Reiz hervor, daß zur Begriffsbildung übergegangen werde. Aber nun hängt es vom Innern selbst ab, ob der Begriff sich bildet oder nicht. Sobald sich in der Seele des Kindes der Begriff regt, so können wir hier dasselbe beobachten, wie bei den ersten Versuchen der Sprache; nämlich die ersten Begriffe sind nicht in Übereinstimmung mit dem gegebenen System, es ist in ihnen etwas scheinbar Willkürliches. Dies hat seinen Grund in der persönlichen Eigentümlichkeit und in der einseitigen Beschaffenheit des Stoffes, der dargereicht wird. Erst allmählich werden die Kinder in das um sie her allgemein geltende System von Begriffen hineingezogen; es ist dies

dann eine Korrektion des Einzelnen, eine freie Umbildung der Begriffe von seiten der Kinder. Das Einseitige in der Begriffsbildung, das seinen Grund darin hat, daß die Zuführung des sinnlichen Stoffes noch nicht vollendet ist, muß aufgehoben werden; der pädagogische Einfluß muß also auf die Bereicherung der Grundlage der Begriffsbildung gerichtet sein; sodann aber auch auf die ganze Methode, die Gesetze der Begriffsbildung, ohne jedoch die eigentümliche Richtung des Geistes in dieser Funktion zu gefährden, da dies ein Typus ist, der in allem bleiben muß, was das Kind versucht.

Was kann nun die Erziehung thun, um die Basis der Begriffsbildung zu vergrößern? Wir sagten, das Bedeutende in der Sprache sei erreicht, wenn das Kind das Ich in Sprache und Bewußtsein aufgenommen hat. Darin liegt einmal das Beharrliche im Verhältnis zu dem Wechselnden der Wahrnehmung, und zweitens das Unterscheiden der beiden Richtungen des Bewußtseins selbst, der Empfindung und des Objektiven. Nun erst schreitet die Bestimmtheit der sinnlichen Bilder fort. In der ersten Zeit produciert die Thätigkeit des Sinnes doch nur ein Chaos, es ist keine Ordnung, keine Methode in dem Aufnehmen der Gegenstände, es sondern sich die Gegenstände nicht auf bestimmte Weise. Das Bestimmen des Ich ist erst der Anfangspunkt für das Bestimmen der Gegenstände. Kann nun die Erziehung das Chaotische hier schon in Ordnung bringen und in ein Methodisches und Bewußtes verwandeln? Unmittelbar nicht. Zwar versucht man es auf gewisse Weise, indem man dem Kinde zur Ergänzung dessen, was es wahrnimmt, das Fehlende in Bildern giebt; aber dies kann leicht zu früh geschehen, und dann, wenn es wirken könnte, seine Kraft verloren haben, wie man auch durch das zu frühe Lesen gewisser Schriftsteller in Schulen für die Schönheit derselben unempfänglich wird. Giebt man den Kindern zu früh Bilder von Naturgegenständen, so macht man sie gleichgültig gegen diese ganze Anschauung. — Sagt man entweder: Die Kinder müssen erst ein gewisses Naturgebiet kennen, ehe man zu einem anderen fortschreitet, so wird doch das Leben das Chaotische geben neben dem Geordneten; oder will man von den einfachen Formen zu den zusammengesetzten fortschreiten, so wird auch hier das Leben das Chaotische hinzufügen. Man lasse also, da auf diesem Wege der Bereicherung von jenen beiden Zwecken der Erziehung keiner erreicht wird, die Bereicherung ebenso chaotisch fortgehen wie die Anschauung. Dies kann uns zum Schema für alles Ähnliche dienen; nämlich in dem, was extensiv bereichert, kann das Ordnen und zum Bewußtsein bringen nicht sein.

Dem Extensiven steht hier nur das Intensive gegenüber, das innere Durchschauen der Bilder; und nur auf diesem Wege können die beiden Zwecke der Erziehung erreicht werden. Das Kind ist selten im rein betrachtenden Zustande, sondern es steht stets in einer Beziehung zum

Gegenstande und faßt ihn nur von dieser aus einseitig auf. Hier nun steht es in der Gewalt der Erziehung, das Chaotische im Auffassen eines einzigen Gegenstandes in ein Geordnetes und Vielseitiges zu verwandeln. Und sind die Kinder nur gewöhnt, einen einzelnen Gegenstand allseitig aufzufassen, so werden sie auch geneigt sein, ein ganzes großes Gebiet ebenso methodisch aufzufassen; und so wird auch ihr Bewußtsein klarer. Dies ist die Tendenz aller Vorübung in der Erziehung. Wenn nun aber die Betrachtung in eine methodische zu verwandeln ist,

Welches ist die wahre Methode der Betrachtung, und ist sie für alle Gegenstände dieselbe? Die Methode Pestalozzis in seinem Buch der Mütter ist zu bezweifeln. Jeder Gegenstand muß in seinem natürlichen Zusammenhang aufgefaßt werden; man muß dahin streben, daß die Kinder den inneren Zusammenhang der Gegenstände einsehen, und erkennen, wie die verschiedenen Teile und Beziehungen jedes Gegenstandes durch jenen Zusammenhang bestimmt sind. Dem Kinde kommen Natur- und Kunstgegenstände vor, auf beide richtet es seine Betrachtung. Ein Kunstgegenstand ist in sich selbst auf andere Weise bestimmt als ein natürlicher, obgleich auch dieser Gegensatz nicht absolut ist; denn man kann die Natur selbst als bildende Kunst ansehen, oder auch umgekehrt sagen, daß die Kunst Natur sei, weil sie diese nachahmt. Indes werden Natur- und Kunstgegenstände in vielfacher Beziehung auseinander gehen, und auf den Gegensatz in der Konstruktion dieser Gegenstände ist die Betrachtung hinzulenken. Es giebt aber eine Betrachtungsweise, die in beiden dieselbe ist und auf die Differenz der Konstruktion keine Rücksicht nimmt; dies ist die mechanische Betrachtungsweise, welche sich besonders an die äußere Gestalt hält. Durch diese Betrachtungsweise wird den Kindern viel Unverständliches gegeben, oft bloß technologische Namen. Hält man z. B. einem Kinde ein Produkt menschlicher Kunst vor, so wird die mechanische Betrachtungsweise auf das Aufzählen der verschiedenen Teile, auf ihre Lage und Korrespondenz gerichtet sein. Nicht nur wird eine große Menge von Unverstandenem und Verstandenem hiebei vermengt vorkommen, sondern da die einzelnen Teile eines Gegenstandes wieder ihren Zweck haben, die Betrachtung wird auch höchst unvollständig sein. Ebenso wenn Naturgegenstände in Betrachtung gezogen werden, so kann dies auf ebenso mechanische Weise geschehen, sobald die Gestalt getrennt aufgefaßt wird von der Verrichtung, die doch beide in lebendigem Zusammenhange stehen. Besser ist es die Betrachtung zu lenken auf die Konstruktionsprincipien des Kunstgegenstandes, und bei Naturgegenständen Vorübungen zur Einsicht in die Physiologie anzustellen, und zu zeigen, welchen Zweck die einzelnen Teile haben. Freilich läßt sich hier auf ein Maximum des Verständnisses nicht Anspruch machen, denn wir selbst sind noch nicht im Verstehen zur Vollendung überall gekommen. Offenbar kann hier alles

nur Approximation sein. Wir müssen uns eine zwiefache Fortschreitung denken, die eine, welche auf das vollständigere Verstehen geht, die andere auf das Auffassen dessen gerichtet, was wieder für die andere Operation ein Problem ist. Dies geht in unserem ganzen Leben so. — Die mechanische Betrachtungsweise wird so wie die organische auf viel Unverstandenes führen; es ist nicht dem Zufall, nicht dem Leben bloß zu überlassen, das Unverstandene zu einem Verstandenen zu machen. Es würde nicht richtig sein, die machanische Betrachtung ganz auszusetzen, weil sie Unverstandenes darbietet; man müßte sonst alle Übung unterlassen, wodurch der Mensch in den Stand gesetzt wird, das Äußere schnell aufzufassen und alle Differenzen in möglich kurzer Zeit wahrzunehmen. Gerade dies ist ein Hilfsmittel, das Verstehen des inneren Zusammenhanges zu erleichtern. Es ist also gegen die Übungen im mechanischen Auffassen nichts einzuwenden; man lasse die Kinder immerhin z. B. den menschlichen Körper mechanisch auffassen, ohne auf das Physiologische einzugehen. Nur muß man dabei nicht einen großen Sprachapparat in Anwendung bringen; die Sprache soll nur der Begriffsbildung dienen: die mechanische Betrachtung dagegen kann keinen anderen realen Zweck haben, als die sinnliche Anschauung zu vervollständigen. Bloße Nomenklatur und Namenerklärung bewirkt nur Verwechselung der Begriffe mit den Dingen und eine *δοξοσοφία*. Wir müssen jenen mechanischen Übungen solche zugesellen, in welchen ein wirkliches Verstehen ist. In der bloß mechanischen Auffassung liegt gar keine Fortschreitungsregel, in der organischen aber liegt eine natürliche Fortschreitung; jene ist willkürlich, diese an sich geordnet.

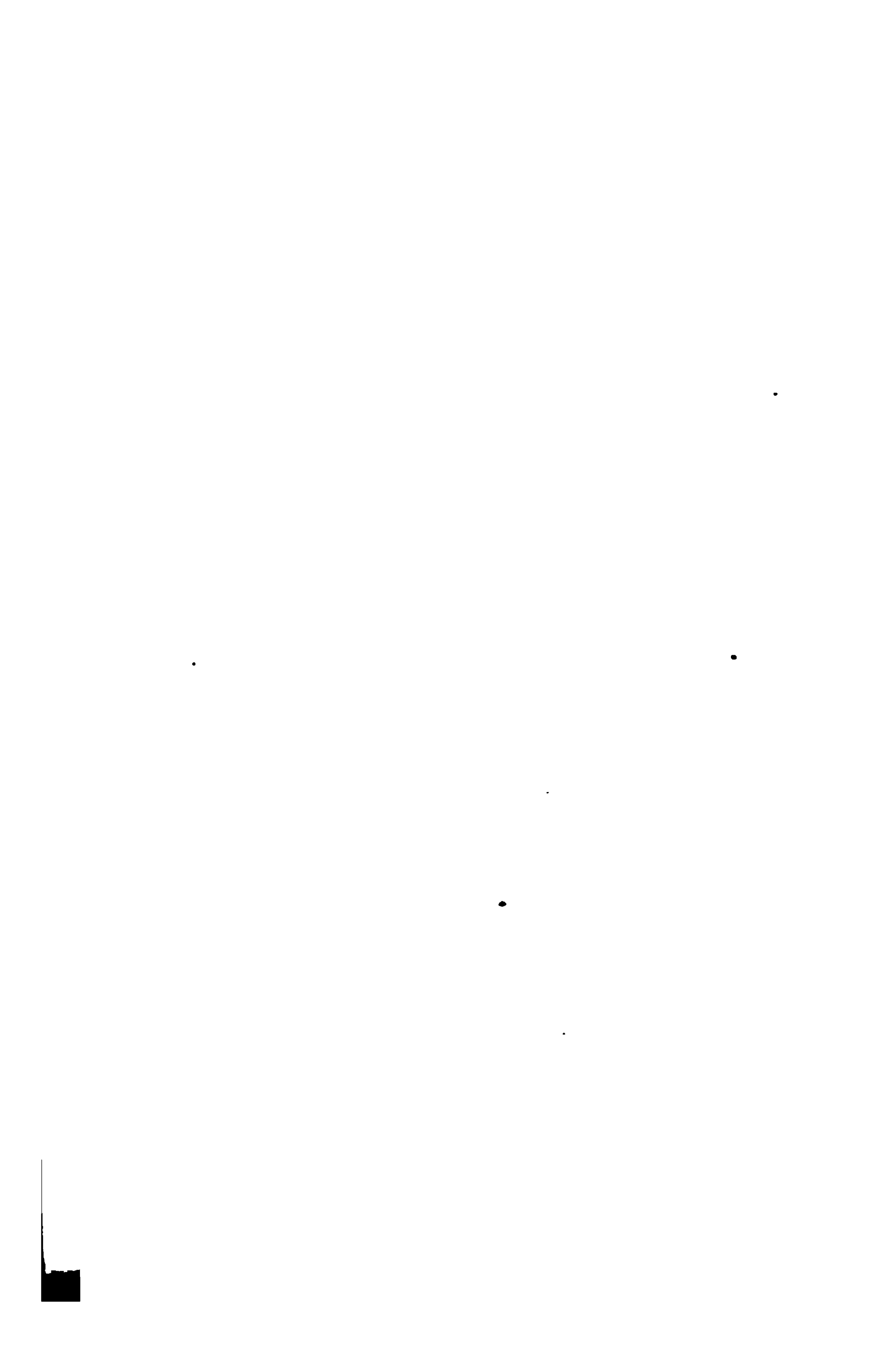
Dr. F. Schleiermachers

drei Predigten

über

die christliche Kinderzucht.

1818.



Über die christliche Kinderzucht.

Erste Predigt.

Meine andächtigen Zuhörer! Die christlichen Häuser, gegründet durch den heiligen Bund, über den wir bisher geredet haben,*) sind nach der göttlichen Ordnung bestimmt, die Pflanzstätten des künftigen Geschlechtes zu sein. Da sollen die Seelen der Jugend, welche nach uns den irdischen Weinberg Gottes bauen wird, gebildet und entwickelt, da soll in ihnen das Verderben, welches ihnen als Kindern sündiger Menschen einwohnt, gezügelt, und ihre Reinigung von demselben angelegt, da soll die Sehnsucht nach der Gemeinschaft mit Gott in ihnen geweckt, da sollen sie zur künftigen Tüchtigkeit in jedem guten Werke durch Zucht und Anstrengung vorgeübt werden. Was könnte uns also näher liegen, als jetzt auch über dies wichtigste Geschäft christlicher Eltern miteinander zu reden. Doch es ist nicht allein der Eltern Geschäft, sonst möchte auch dieser Gegenstand minder hierher gehören; denn wir sind ja nicht alle Eltern und von Gott gesegnete Eltern, die wir uns hier versammeln, auch nicht alle eigentliche Erzieher und Lehrer. Sondern, meine geliebten Freunde, es gilt auch hier das große allgemeine Gesetz des menschlichen Lebens, daß nicht zwei oder drei genügen, ein Gott gefälliges Werk zu fördern. So erziehen auch nicht die Eltern allein oder mit ihnen nur die, von welchen sie sich ausdrücklich Hilfe leisten lassen beim Unterricht und der Aufsicht. Vielmehr wie wir alle näher oder entfernter mit der Jugend leben und auf sie einwirken, wie es als Gliedern der christlichen Kirche uns allen am Herzen liegt, daß christliche Gesinnung und Kraft in der

*) Die Predigten über die christliche Kinderzucht bilden die dritte bis fünfte Predigt von Schleiermachers „Predigten über den christlichen Hausstand“, welche 1818 gehalten wurden und 1820 zum erstenmale im Druck erschienen. Die beiden ersten derselben handeln von der Ehe, die sechste und siebente vom christlichen Hausgesinde, die achte von der christlichen Gastfreundschaft, die letzte von der christlichen Wohlthätigkeit. D. Red.

Jugend erweckt werde: so können wir auch mit Recht sagen, das gesamte junge Geschlecht unter uns werde erzogen von dem gesamten älteren, und es liege uns allen ob, auf die rechte gottgefällige Weise dazu das Unsrige beizutragen.

Aber wie schwierig scheint es, einen Gegenstand wie diesen im allgemeinen zu behandeln, auf die Art, wie es sich in unseren Versammlungen geziemt. Denn wie läßt sich über ein so weitläufiges Gebiet menschlicher Weisheit und Kunst in wenigen einzelnen Vorträgen auf fruchtbare Weise reden! und wie unendlich verschiedene Ansichten davon muß man voraussetzen, welche also erst müssen geeiniget werden. Indes ein Gebäude menschlicher Weisheit und Kunst über die Erziehung unserer Kinder aufzurichten, das würde uns hier auch gar nicht ziemen, sondern nur darauf kommt es an, solche Überzeugungen in uns zu erwecken und zu befestigen, die uns in jedem Augenblick richtig zu leiten vermögen. Und wenn wir nur dies wollen, werden uns auch die entgegengesetztesten Meinungen weniger stören. Denn wenn freilich einige glauben, der Mensch sei so ganz ein Werk der Erziehung, daß, wenn man es nur gehörig darauf anlege, recht kunstreich alles berechne und ineinander füge, man aus jedem Kinde alles machen könne, was man wolle, jede Naturgabe aus demselben herauslocken durch Übung und ebenso jede Einsicht, jede Fertigkeit in dasselbe hineinbilden; und wenn andere hingegen, vielleicht ebenso träge und nachlässig, als jene hoffärtig sind und vielgeschäftig, die Meinung aufstellen, wir vermöchten mit aller unserer Mühe und Kunst am Ende doch nichts gegen die Gewalt der Natur; was wir mühsam gebaut in langer Zeit, das stürze oft der Zögling, wenn er anfange mehr sich selbst überlassen zu sein und seine innere Natur sich frei entwickeln könne, durch einen einzigen Entschluß nieder; und eigentlich müsse doch jeder das Werk seiner Heiligung und seiner Ausbildung, soviel überhaupt davon dem Menschen zustehe, selbst fördern: so scheint es allerdings, als ob man unmöglich zu diesen beiden zugleich reden könne. Allein wenn ich nun den letzten sage: so wenig ihr euch auch von der Erziehung versprechen mögt, wenn ihr doch darauf bedacht seid mit denen, die schon erwachsen sind, in jedem Verhältnis euch nach Gottes Willen zu betragen, so müßt ihr doch noch mehr darauf bedacht sein euch nach Gottes Willen zu betragen gegen eure Kinder, und davon allein wollen wir miteinander reden; und wenn ich zu den ersten spreche: so viel ihr auch meint ausrichten zu können, eben wenn ihr glaubt alles in eurer Hand zu haben, werdet ihr doch nicht meinen, es sei alles an sich gleichgültig und eurer Willkür anheim gestellt, sondern es gäbe einen Willen Gottes, den ihr müßt zu treffen suchen: so werden das wohl beide zugeben, wenn sie anders als Christen reden wollen. Weiter aber können wir doch hier nichts wollen, meine Ge-

liebten, und aus einem andern Gesichtspunkt über keinen Gegenstand reden; wir können nur fragen: Was ist denn bei der Erziehung der Kinder in Gott gethan? Wenn wir das nicht verfehlen wollen, was müssen wir am meisten vermeiden, worauf müssen wir am ersten sehen? Mit diesen Überlegungen wollen wir denn heute unter Gottes Beistand den Anfang machen.

Text. Koloss. 3, 21.

Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden.

Es ist gewiß merkwürdig, meine andächtigen Freunde, daß der Apostel hier, wo er über alle Verhältnisse des häuslichen Lebens redet, von diesem großen Gegenstande, der Kinderzucht, da er doch manches andere ausführlicher abhandelt, gar nichts sagt als die verlesenen Worte. Und auch in einem ähnlichen Zusammenhange im Briefe an die Epheser finden wir zwar noch eine Ermahnung hinzugefügt, die wir auch nächstens zum Gegenstand unserer Betrachtung machen wollen; aber auch dieser geht dort eben das voran, was wir hier gelesen haben: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn," denn erbittern und zum Zorne reizen ist doch gewiß dasselbe. So muß denn wohl unter allem, was wir zu vermeiden haben bei der Führung unserer Kinder, dieses das wichtigste sein, weil ja die heilige Schrift des neuen Bundes dieses allein so bestimmt heraushebt; ja es scheint beinahe, als ob, wenn nur darüber recht gewacht wird, alles übrige dann weniger könne zu bedeuten haben. In dieser Hoffnung also, daß wir das Wichtigste gewiß werden getroffen haben, wollen wir heute eben diese Warnung, unsere Kinder nicht zu erbittern, uns recht ans Herz legen.

Wie wir aber offenbar in dem Verhältnis zu der Jugend nicht bloß geben, sondern auch empfangen, nicht nur wir sie bilden sollen und leiten, sondern sie auch uns von Gott gegeben ist zu unserer Stärkung und Freude: so, glaube ich, werden wir den Sinn des Apostels nur dann in seinem ganzen Umfange verstehen, wenn wir zuerst bedenken, was diese Warnung bedeutet in Bezug auf dasjenige, was wir den Kindern sein sollen, zweitens aber auch, von welcher Wichtigkeit sie ist für das, was die Kinder den Eltern sein sollen.

I. Indem ich mir nun die Frage aufwarf bei Betrachtung unseres Textes, weshalb wohl unter allem, wovor zu warnen war, dem Apostel grade dieses das wichtigste schien, daß die Jugend nicht erbittert werde, so schien mir, er müsse sich dabei gedacht haben, eben dieses sei, wenn es geschehe, das Unnatürlichste von allem und das Verderblichste von allem. Und davon nun möchte ich euch, meine an-

bild zum Grunde liegt. Den Kindern sind die Sprachorgane als etwas Chaotisches gegeben, und nur in welchem Maß sie sich in die bestimmte Sprache fügen, kommt erst Bestimmtheit in die graduierten Töne. Dasselbe kann man auf die übrigen Bewegungen der Kinder anwenden. Wenn wir in den Kindern den Sinn wecken, das Äußere jenem inneren impetus gleich zu setzen und daran Wohlgefallen zu finden, so bereiten wir das sittliche Gefühl vor. Hierin liegt die Wurzel der Sittlichkeit und Züchtigkeit. Es ist leicht vorherzusehen, daß Kinder, welche gegen die Virtuosität ihrer Produktionen gleichgültig bleiben, auch gegen das Ethische gleichgültig bleiben werden. Es ist aber natürlich, daß, wenn nur in der Erziehung die reine Liebe herrscht, man auch alle Produktionen nach dem Maß beurteilt, das man von dem Standpunkte des Kindes aus anlegen darf, nicht nach dem Maß, welches für die Erwachsenen gilt. Es ist Mangel an Liebe, dasjenige gering zu achten, was das Kind achtet; man sehe nur auf die Freude der Kinder bei gelungenen Bewegungen. Legt man darauf keinen Wert und benutzt man diese Freude nicht, so verschulden nicht die Kinder ihre Stumpfsinnigkeit, sondern die Erzieher. — Auf der anderen Seite liegt hierin die Wurzel des Erkennens. Dies meint auch Platon, wenn er sagt, daß in jedem Denken so viel Wissen sei, wie darin Mathematik, d. h. insofern man sich über das Maß darin Rechenschaft zu geben weiß. Auf das Unterscheiden und Vergleichen, auf Identität und Gegensatz kommt alles an. Mathematik ist überall die Theorie des abstrakten Maßes, und dies ist die Basis für alles andere Erkennen; denn wir brauchen überall Zahl und Maß, um uns die Verhältnisse zu versinnlichen. Nun giebt es aber nichts Trockneres als die mathematischen Elemente, hingegen in ihrer Ausübung nichts, was einen mehr magischen Reiz auch für die Kinder hat, so daß man sie in die mathematische Ausübung ganz vertiefen kann. Dies kommt daher, weil ihnen dadurch das, was im Leben selbst wesentliche Bedingung ist, zum Bewußtsein kommt; denn das Leben schreitet schon in der Natur auf gemessene Weise fort durch Pulsschlag und Atemzug. Die Trockenheit dieser Gegenstände aber entsteht dann, wenn das, was sie bezeichnen, dem Menschen noch nicht in der Praxis zum Bewußtsein gekommen ist. Die Praxis liegt überall der Theorie zum Grunde. Der Mensch muß alle Maßverhältnisse im Leben selbst mit Klarheit durchschauen können; dann interessiert ihn auch die Theorie.

Was ist nun in dieser Periode in Beziehung auf die logische Seite der Sprache dasjenige, was sich von selbst entwickelt, und was durch Erziehung hinzugethan werden muß? Das Musikalische ist nur etwas Mechanisches, wenn es sich nicht auf das Verstehen gründet, und wird nur etwas Totes; deshalb muß es mit dem logischen Teil der Sprache stets verbunden werden. Von selbst aber entwickelt sich

das Logische nur auf chaotische Weise, und in den Eindrücken, welche das Bestreben zu verallgemeinern in den Kindern erregen und die Begriffsbildung einleiten, ist die Passivität doch das Überwiegende. Es kommt also darauf an, das Chaotische zu ordnen und zu ergänzen und die Begriffsbildung zu entwickeln; dies kann nur geschehen, wenn statt der Passivität die Aktivität dominiert und wenn das Aufnehmen der Dinge recht geleitet wird. Auf diese Weise aber gehen wir über in das Gebiet der Receptivität, so daß wir dasjenige, was zur Entwicklung des logischen Teils der Sprache geschehen muß, nur dann recht übersehen können, wenn wir

Die Receptivität

ins Auge fassen. Mit den Wahrnehmungen die auf der Receptivität beruhen, werden die Begriffe nicht gegeben; sonst würden nicht aus derselben Masse von Wahrnehmungen verschiedene Systeme von Begriffen entwickelt werden können. Das Volk und die Gelehrten haben einerlei Wahrnehmungen, auch in den verschiedenen Gegenden der Erde sind die Wahrnehmungen im allgemeinen gleich — und doch wie verschieden die Begriffe. Die erste Entwicklung der Selbstthätigkeit muß abgewartet werden, wenn die Begriffsbildung auf die rechte Weise eingeleitet und entwickelt werden soll; aber andererseits müssen sinnliche Bilder, die allgemeinen Vorstellungen, aufgenommen sein, denn diese sind die Basis der Begriffe. Aber nur dies, die Basis der Begriffsbildung, liegt in der Receptivität, und die Erziehung würde alles verderben, wenn sie ein System von Begriffen in den Menschen hineinbringen wollte, ehe die Selbstthätigkeit entwickelt wäre. Je größer nun der Vorrat von sinnlichen Bildern ist, desto mehr Reiz ist vorhanden, Begriffe zu bilden. Die eigentliche Funktion des Begriffes bildet schon den Übergang zur Wissenschaft; aber Wissenschaft finden wir selten ohne eine über das ursprüngliche Feld hinausgehende Fülle von sinnlichen Bildern, und ohne ein Streben nach Teilen der Welt, die außer dem bekannten Kreise liegen; Geschichte und Reisen bieten den Stoff dar. Wenn nun die Erziehung eine Menge sinnlicher Bilder zuführt, so bringt sie einen Reiz hervor, daß zur Begriffsbildung übergegangen werde. Aber nun hängt es vom Innern selbst ab, ob der Begriff sich bildet oder nicht. Sobald sich in der Seele des Kindes der Begriff regt, so können wir hier dasselbe beobachten, wie bei den ersten Versuchen der Sprache; nämlich die ersten Begriffe sind nicht in Übereinstimmung mit dem gegebenen System, es ist in ihnen etwas scheinbar Willkürliches. Dies hat seinen Grund in der persönlichen Eigentümlichkeit und in der einseitigen Beschaffenheit des Stoffes, der dargereicht wird. Erst allmählich werden die Kinder in das um sie her allgemein geltende System von Begriffen hineingezogen; es ist dies

So wie es nun aber das Unnatürlichste ist, so ist es auch das Verderblichste. Ist es einmal das Los, dem wir nicht entgehen können, und welches nur den Frömmeren, Erfahrneren und Weiseren minder hart betrifft, daß wir durch unsere Schwachheiten und Fehler helfen müssen die fehlerhaften Anlagen unserer Kinder ans Licht bringen; ist auch das unvermeidlich, daß wir manches nicht sogleich wie es sich in ihnen gestaltet, bemerken, und wenn auch bemerken, doch nicht gleich zu behandeln vermögen, sondern erst warten müssen, bis es auch äußerlich hervortritt und ihnen selbst gezeigt werden kann: so kommt dann, soll unser Werk gedeihen, alles darauf an, wie sie sich uns zur Heilung hingeben, wie sie uns vertrauen, daß wir es wohl meinen und machen, auch mit manchem, was ihnen schwer eingeht. Ist auch manches verabsäumt worden in den ersten Anfängen; wohl, wenn wir nur, sobald uns die Augen aufgehen, und wir sehen, welches Unkraut der Feind gesäet hat, während wir schliefen, uns gleich mutig ans Werk geben, und sicher sind, ein vertrauendes Herz zu finden, welches glaubt, wenn wir weinen, müsse es auch eine Ursache geben zu Thränen, wenn wir erschrecken, müsse wirklich Gefahr da sein, wenn wir harte Mittel wählen, könne mit leichteren nicht geholfen werden! Steht es so, so ist noch nichts verloren; wir haben an dem ehrfurchtsvollen Vertrauen der Kinder einen Bundesgenossen in dem Platze selbst, den der Feind eingenommen, und den so vereinten Kräften wird auch der Feind weichen müssen. Ja haben wir auch, wie uns das begegnen kann und oft begegnet, einen falschen Weg eingeschlagen, so ist noch nichts verloren, wenn nur, sobald wir merken, daß wir neues Unheil erzeugt haben, indem wir einem alten entgegen arbeiten wollten, wir mutig umkehren und von vorne anfangen. Zeit kann verloren sein, manche Freude kann verloren sein oder weiter hinausgesetzt; aber in der Sache ist nichts verloren, denn die Streitkräfte gegen das Böse sind nicht verringert, wenn nur die Liebe nicht erloschen ist, und das Vertrauen feststeht. — Aber wie ganz anders, meine geliebten Freunde, ist es dann, wenn das, was sich ohne unser Wissen vielleicht, aber gewiß nicht ohne unsere Schuld in die Herzen der Kinder eingeschlichen hat, das bittere feindselige Wesen selbst ist: woher kommt uns dann noch der Mut? Welche Zuversicht kann uns beseelen? Wo sollen wir anknüpfen? Wenn das Salz dumm geworden ist, womit soll man salzen? Wenn die Liebe erloschen ist und das Vertrauen erblichen, wo ist dann der Schlüssel, mit dem wir uns die Herzen wieder öffnen können? Wo ist der Zügel, an dem wir die jungen Gemüter von dem Wege des Verderbens ablenken wollen? Die Antwort ist leicht gegeben; leider dürfen wir nicht weit suchen, wir werden sie in vielen vernachlässigten und verworrenen christlichen Häusern finden. Denn haben sich die Herzen der

Kinder gegen uns erbittert, und sind sie dadurch scheu geworden; hat sich das natürliche Vertrauen in einen dumpfen Argwohn verkehrt, als ob wir überall das Unsrige suchten und nicht das Ihrige: so kann dieser bösartige Feind selbst zwar auch noch, Gott sei Dank, aber nur auf eine Weise überwunden, er kann nur gleichsam ausgehungert werden, indem wir ihm alle Nahrung entziehen. Nur eine lange Reihe von Erfahrungen des Gegenteils, von welchen selbst das kalt und argwöhnisch gewordene Herz nicht mehr die Vermutung aufstellen kann, wir wollten sie nur wiedergewinnen und umlenken, kann den Argwohn allmählich austilgen, und der Liebe in ihnen wieder Raum verschaffend auch uns den Zugang zu den versperrt gewesenen Herzen wieder öffnen. Unerschöpfliche Geduld gehört dazu, die völligste Selbstbeherrschung, die reinste Selbstverleugnung, ein langsamer und mühevoller Weg, und dieser glaube ich nicht, daß er in allen christlichen Häusern eingeschlagen wird, wo die Kinder durch Erbitterung scheu geworden sind. Aber wenn wir nun auch auf diesem langsamen und mühevollen Wege allmählich einen Schritt nach dem andern gewinnen; unterdes haben wir gegen andere Gestalten des Verderbens zu kämpfen, die deshalb, weil das natürliche Verhältnis der Liebe gestört ist, nicht säumen werden, sondern nur desto mannigfaltiger sich erzeugen und desto schneller überhand nehmen; und was bleibt nun gegen diese übrig, wenn die Ermahnung kein geneigtes Ohr findet, und die heilsamen Übungen, die wir den Kindern auflegen möchten, keinen lenksamen Willen? Ja dann bleibt nichts anders übrig als der rauhe Weg der Gewalt; und das ist es eben, was wir leider häufig genug um uns her sehen. O ein gefährlicher Weg! wie wenig durch Gewalt auf Menschen gewirkt werden kann, das sehen wir genugsam in andern menschlichen Verhältnissen, und finden uns wie durch einen geheimen Zauber immer im Bunde gegen die rohe Gewalt und ihr Werk. Und mit Recht. Denn je weniger ein Mensch der Gewalt weicht, um desto deutlicher zeigt er, daß kein knechtischer Sinn in ihm lebt, daß er sich des Edeln, über die Gewalt Erhabenen in seiner Natur bewußt ist; und je mehr einer strebt, durch Gewalt auf andre zu wirken, um desto deutlicher zeigt er, daß er Vernunft und Liebe, wodurch allein der Mensch gelenkt werden soll, nicht in sich trägt oder nicht anzuwenden versteht. Und wir sollten die Gewalt einführen in das friedliche Heiligtum unserer Häuser, und sie anwenden bei unsern Kindern, in einem Alter, wo sie der Einwirkung der Vernunft und der Liebe schon fähig sind? In ihr Inneres, worauf wir doch eigentlich wirken wollen, kann die Gewalt nicht eindringen; sie kann nur die äußeren Ausbrüche ihrer Fehler zurückhalten, die uns beschwerlich sind und störend. So können wir durch Gewalt uns selbst gegen sie schützen, und thun das mit Recht, wenn wir leider in diese Not-

wendigkeit versetzt sind; aber erziehen können wir gar nicht durch Gewalt. Ihre Fehler werden nur desto tiefere und festere Wurzeln schlagen, wie eine Pflanze, deren üppiger Wuchs nach oben beschnitten wird. Ja auch je mehr wir jenes Äußerliche erreichen, desto mehr schon betrüben wir uns billig, weil uns dadurch die Knechtschaft kund wird, in die unsere Kinder versunken sind. Darum sind es auch gewöhnlich wir Eltern, die in diesem Kampf der Gewalt ermüden, früher oder später die Kinder ihrem eignen Wege und der göttlichen Erziehung überlassen, und traurig, ja gleichsam besiegt zurückbleibend nichts mehr haben, womit wir sie begleiten, als für sie fromme Wünsche, von denen wir nicht wissen, ob sie nicht vergeblich sind, und für uns reuige Thränen, die höchstens nur uns und andern eine Warnung werden können für die Zukunft.

So sehr, meine geliebten Freunde, hat der Apostel recht gehabt, in Bezug auf das, was wir an unsern Kindern thun sollen, diese Warnung vor allen herauszuheben. Denn wird nur dieses verhütet, daß die Kinder nicht scheu werden, so ist leicht auch alles andre wieder gut zu machen; ist aber dieses Unglück geschehen, so ist auch alles andere zugleich verdorben und verloren.

II. Allein, meine geliebten Freunde, nicht allein davon laßt die Rede sein, was wir als diejenigen, denen Gott die Herzen der Jugend anvertraut hat, nach seinem Willen für diese zu thun haben, sondern ebenso sehr auch davon, was nach seiner Anordnung die Jugend für uns sein soll. Denn daran hoffe ich niemanden unter uns etwas neues zu sagen, sondern vielmehr, daß ich mich auf die erfreuliche Erfahrung eines jeden berufen kann, wie viel Segen für uns Erwachsene ist in dem Zusammensein mit der Jugend, wie dieses mehr als alles andere uns frisch und fröhlich erhält, daß das mannigfaltig angefochtene Herz guter Dinge bleibt in seiner Arbeit; und wie wir zugleich hiedurch vorzüglich gereiniget werden von verwirrenden Leidenschaften und weiter gebracht auf dem Wege der Heiligung. Aber freilich nur ein liebevolles und gottgefälliges Zusammensein kann dieses bewirken; wie hingegen alle diese Segnungen verloren gehen, wenn wir die jungen Gemüter erbittern, davon werden wir uns gewiß alle überzeugen, wenn wir überlegen, wodurch eigentlich die unter uns aufwachsende Jugend uns solche Vorteile gewähren könne.

Laßt uns zuerst daran denken, daß die gesellige Welt um uns her einen ewig bewegten Schauplatz, ein Gedränge von mannigfaltig verworrenen Verhältnissen darstellt, worin jeder sich bei jedem Schritte mehr gehemmt fühlt als gefördert, und nach allen Seiten umschauen muß, daß er nicht anstoße oder angestoßen werde. Davon wird jeder Zeugnis ablegen müssen, wandele nun einer in den höheren oder niederen Kreisen; die Sache kann sich äußerlich hier so, dort anders

gestalten: im wesentlichen ist sie dieselbe. Wenn wir im Vergleich mit diesem Zustande vom Hörensagen her eine stille Einfalt früherer Zeiten klagend zurückwünschen, so laßt uns bedenken, daß das nicht in unserer Macht steht, und daß diese nicht beibehalten werden konnte, wenn die Gemeinschaft der Menschen sich nach allen Seiten hin erweitern sollte; denn jene Einfalt beruhte nur auf einer größeren Abgeschlossenheit einzelner Kreise und Gegenden für sich. Die Gemeinschaft der Menschen aber soll sich nach Gottes Absicht immer mehr erweitern schon deshalb, um von allem andern zu schweigen, damit das seligmachende Wort Gottes je länger je mehr überall hinreichen und alle Menschen von allerlei Volk, so noch fremd waren, ergreifen könne; je mehr indes diese Gemeinschaft sich erweitert, um desto schwieriger wird der Lebensweg eines jeden, um desto mehr muß sich jeder vorsehen, daß er sich nicht in seinen eigenen Bestrebungen verwickle, um desto mehr wird jeder teils verflochten in die Sorgen und Fehltritte anderer, teils mit bewegt durch anderer Wünsche und Leidenschaften. Aus diesen Irrsalen der Geschäftigkeit, aus dieser Mannigfaltigkeit von Vorbauungsmitteln und Entwürfen, aus diesem störenden Verkehr mit allen eiteln und selbstsüchtigen Gemütsbewegungen der irdisch gesinnten Menge, wohin hat sich der Fromme, der sich die Stille und Ruhe des Gemüts bewahren will, zurückzuziehen als zunächst jeder in den engen Kreis seines Hauses? Da soll uns die ursprüngliche ruhige Gestalt des Lebens wieder entgegen treten, da sollen wir das bunte Treiben der Welt, so lange es geht, vergessen, es soll uns wieder lebendig werden, daß Gott den Menschen einfältig geschaffen hat; an einem lieblichen Bilde einfacher, ungefärbter Fröhlichkeit sollen wir uns wieder erquicken und stärken. Aber von wem vorzüglich können wir diese Hilfe erwarten? Nicht von den erwachsenen Hausgenossen, die entweder schon selbst untergetaucht sind in die Beschwerlichkeiten und Sorgen des Lebens, oder deren Teilnahme an uns so erfahrungsreich ist, daß ihrem geschärften Auge nicht leicht entgeht, wo uns etwas Niederschlagendes oder Begünstigendes begegnet ist. Diese führen uns natürlich nur zu oft wieder auf das zurück, wovon wir uns loszureißen wünschten. Sondern diese notwendige Vergessenheit der Welt kann uns nur die noch sorgenlose heitere Jugend um uns her einflößen, die wenn wir zurückkehren in den häuslichen Kreis, nichts an uns sieht als unsere Freude wieder da zu sein, und selbst nichts fühlt, als daß sie uns entbehrte und nun wieder hat. Welche stärkende Kraft in dieser heiteren Einwirkung liegt, die uns auf einmal mitten in die ursprünglichsten Verhältnisse des Menschen hineinzieht, wie schnell dadurch alle Spuren auch des geschäftigsten und verwicklungsreichsten Lebens aus der Seele hinweggewischt werden; selig ist, wer dies täglich erfährt. Aber diese Seligkeit ist notwendig für den verloren, in

dessen Hause die jungen Gemüter erbittert sind, denn er findet daheim noch trübseligere Verwirrungen vor, als er draußen zurückgelassen hat. Denn wodurch auch die Erbitterung der Kinder gegen einen Erwachsenen möge entstanden sein, ehe sie hat entstehen können, muß das vorangegangen sein, daß er sie mit ihren Angelegenheiten als geringfügig und unter seiner Beachtung von sich gewiesen hat, daß sie bei ihm keine Erwiderung gefunden haben, wenn sie ihm unbefangen ihre Empfindungen äußerten, daß er seine wechselnden Stimmungen, statt sie draußen abzuschütteln, mit in das Haus hineingebracht und sie auf eine launenhafte Weise geäußert hat, statt sich durch Hingebung ganz davon zu befreien. Ohne eine solche Kälte von unserer Seite, ohne eine solche Ungleichheit des Betragens und vor derselben entsteht keine Erbitterung. Ist diese aber entstanden und ist die Jugend scheu geworden, dann natürlich ist auch ihre Unbefangenheit verloren, und sie ist selbst schon Teilnehmerin geworden der Sorge und der Vorsicht. Die Fröhlichkeit, mit der die Kinder uns entgegenkommen würden, ist gedämpft durch das Gefühl, daß, wenn wir kommen, nicht nur ein verehrter Gegenstand wiederkehrt, sondern auch ein gefürchteter; sie verschließen sich in ängstlicher Erwartung, welche Stimmung sich offenbaren werde, und für jede haben sie irgend etwas sorgsam zu verheimlichen. Wie dadurch alles Peinliche des Lebens draußen, ja beinahe alle Unwürdigkeiten, die uns dort aufstoßen, sich bis in das Innerste des Hauses fortpflanzen und es entweihen; wie wir uns dadurch der erquickendsten Stärkung verlustig machen, die wir im häuslichen Leben durch unsere Kinder haben: wehe dem, der das, wenn auch nur bisweilen, erfährt und nur von einem oder dem anderen der Kleinen, die Gott ihm gegeben, es erlebt!

Wie aber die größere Gesellschaft, der wir angehören, ein gar verworrenes Wesen ist, so ist sie eben dadurch schon, aber auch sonst, noch überdies ein höchst unvollkommenes. Dieses bedarf gewiß keiner Nachweisung oder Erörterung; jeder fühlt es, aber hoffentlich auch je mehr es einer fühlt, desto tiefer wurzelt in ihm ein Verlangen, welches dem Vollkommenen zugewendet bleibt. Wiewohl wir nun hier im Glauben leben und nicht im Schauen, so können wir uns dennoch, wie kein Schauen, in welchem nicht immer noch Glauben zurückbleiben müßte, so auch keinen Glauben vorstellen, in welchem nicht schon irgend ein, wenngleich dunkles und schwankendes Schauen enthalten wäre. So mögen wir denn auch beseelt von dem Glauben, daß es besser werden wird auf Erden, in diese bessere Zukunft gern hineinschauen; und nichts stärkt uns so sehr zur Beharrlichkeit in jedem Kampf, zur Ausdauer bei jeder Anstrengung, als ein solcher hoffnungsvoller Blick. Aber wie können wir die Zukunft schauen als nur in unsern Kindern? sie sind uns

die Nächsten, denen wir ein Erbe beilegen können in einer besseren Ordnung der Dinge. Und um so lieber verlieren wir uns in dieses Gefühl, als wir durch die Worte des Erlösers selbst auf solchen Trost gewiesen sind, indem er ja in ähnlichem Sinne sagt, daß den Kindern das Himmelreich gehören werde, in welches die Erwachsenen damals nicht eingehen wollten. Darum ist doch dieses einmal unvermeidlich unser Los, daß wir unsere eigene und verwandte Schwächen in unsern Kindern sich entwickeln sehen: so möchten wir dafür auch die Kräfte sehen, die ihnen manchen Kampf erleichtern und manchen Sieg beschleunigen können; etwas möchten wir durch eignes Anschauen davon sehen können, was wir hoffen, daß die Söhne besser sein werden, und weil besser sein, es auch besser haben als ihre Väter. Und wie wir für die Zeit, wo wir das Ende unseres eigenen Wirkens auf Erden näher fühlen, niemanden lieber gleichen möchten als Erzvater Jakob, der selbst in der Fremde, aber im Vertrauen auf die göttliche Verheißung, das gelobte Land, welches seine Nachkommen besitzen sollten, schauend, und in seinen schon zum männlichen Alter herangereiften Söhnen die späteren Enkel erblickend, jeden auf eine besondere Weise segnete, indem er das eines jeden eigentümlicher Natur vorzüglich angemessene Gute auf ihn weissagend herabflehte — mit einem reicheren und erquicklicheren Bewußtsein wenigstens kann der Mensch den Schauplatz der Erde nicht verlassen, als wenn einer jedem unter den Seinigen seine besondere Stelle anzuweisen vermag in den Geschäften des Reiches Gottes und seinen eigentümlichen Genuß an den Gütern desselben — wie nun dies für die Zeit unsers Abscheidens tröstlich ist: so giebt es auch jetzt schon, so oft die Verhältnisse des Lebens uns ermüden und unsere Thätigkeit uns leid machen, kein erhebenderes Mittel als solche Aussicht auf das, was unsere Kinder werden leisten können und was ihnen zu teil werden wird. Allein wie diese prophetische Anschauung allein nicht die Frucht seines Glaubens an das feste göttliche Wort war, sondern dazu auch seine genaue Kenntnis von allen Eigenschaften der Seinigen gehörte, so können auch wir zu einer solchen trostvollen Ahnung nur gelangen, wenn uns das Innere unserer Kinder aufgeschlossen ist, wenn wir in die Tiefen ihres Gemütes hineingedrungen sind, und auch alle Falten ihres Herzens durchschaut haben. Und wie sollte das möglich sein, wenn wir nicht in froher Eintracht mit ihnen gelebt haben, wenn sie nicht unbefangen und aufrichtig vor unseren Augen gewandelt sind? Hier also finden wir uns wieder bei der Warnung unseres Textes. Der Natur nach soll es kein zuverlässigeres Urteil geben einer menschlichen Seele über die andre, als das der Eltern über ihre Kinder; aber das gilt nur, wenn das Verhältnis natürlich bleibt und rein. Je mehr Spannung zwischen uns und ihnen stattfindet, um desto leichter werden wir uns über sie irren.

Sind sie durch Erbitterung scheu geworden, so verschließen sie uns den Zugang zu ihrem Inneren, eine Rinde umzieht das junge Gemüt, durch welche oft auch das Auge der Weisheit und der Liebe nicht hindurchdringen kann. Dann schwankt unser Urteil wie unser Gefühl, keine frohe Ahnung über ihre Zukunft kann uns gedeihen, und wir berauben uns selbst des kräftigsten Trostes, der uns so nötig ist, wenn wir uns von den Unvollkommenheiten der Gegenwart gedrückt fühlen.

So ist es daher, meine andächtigen Freunde, auf beiden Seiten. Das Beste geht verloren für unsere Kinder und für uns selbst, wenn wir sie erbittern. So wie sie ihrerseits sich gegen das Bitterwerden nicht besser schützen können als durch den ehrfurchtsvollen Gehorsam, der das erste Gebot ist, welches Verheißung hat, so laßt uns unsrerseits nie weichen von der hingebenden Liebe gegen die Kinder, welche nie das Unsrige sucht, sondern nur das Ihre, und welche in der Klarheit und Ruhe, die uns aus einem ungetrübten Leben mit dem jungen Geschlecht so natürlich entsteht, ihren unmittelbaren Lohn hat. Sollte ich aber noch weiter gehen und angeben, wodurch denn vorzüglich die Kinder pflegen erbittert zu werden, damit dieses desto sicherer verhütet werde, so würde uns das weit über die Grenzen und über die eigentümliche Art unserer Betrachtung hinausführen. Daher kann ich nur das Allgemeine wiederholen: seid wachsam, merkt auf die ersten Anfänge und kehrt bei Zeiten wieder um, wenn ihr im Begriffe seid einen falschen Weg einzuschlagen. Denn wie vortrefflich es auch wäre, wenn wir recht genaue und sichere Regeln hierüber hätten; wer möchte sich wohl zutrauen, sie alle beobachten zu können? wer könnte sich rühmen, so sehr Herr aller Bewegungen seines Gemütes zu sein, daß er sicher wäre alles zu vermeiden, was den Vorschriften, die er sich selbst gegeben, zuwider liefe? Nein auch beim gründlichsten Wissen werden wir dem nicht entgehen können, daß nicht einzelne Augenblicke vorkommen im Leben, wo wirklich irgend etwas in uns ist und hervortritt, was wir im allgemeinen als Ursache zur Erbitterung anerkennen müssen. Allein auch das sei nicht gesagt, um die Herzen der Gläubigen kleinmütig zu machen. Wenden wir nur bei Zeiten um, und ist es uns Ernst, uns selbst immer mehr zu zügeln, so wird auch das ohne Schaden sein; die Gewährleistung aber für diese göttliche Vergebung liegt in einer zwiefachen Gabe, womit Gott die menschliche Seele ausgerüstet hat, daß sie nämlich von Anfang an auf der einen Seite ein vergeßliches Wesen ist, auf der andern Seite ein ahnendes. Ja vergeßlich ist das unverdorbene junge Gemüt vorzüglich für unangenehme Eindrücke, weil es nicht an die Furcht gewiesen ist zu seiner Erhaltung, sondern an die Liebe. Nur die herbe Wiederholung des Widrigen vermag der Jugend allmählich das Gedächtnis dafür zu schärfen. Daher können wir uns über das, was nur einzeln und zerstreut in

dieser Hinsicht von uns gefehlt wird, leicht trösten mit dieser Gabe Gottes. Und ebenso kommt uns das zu statten, daß die menschliche Seele ein ahnungsreiches Wesen ist von Jugend an. Bald lernen die Kinder unterscheiden, was in uns nur vorübergehende Bewegung ist, und was feststehende Richtung. So wenig einzelne Zärtlichkeit und Gefälligkeit sie besticht, wenn Vernachlässigung oder Härte vorherrschen im Leben; ebenso richtig werden sie, sollte auch menschliche Schwäche manches einzelne dazwischen bringen, was sie stören könnte, den herrschenden Sinn unseres Lebens herausfühlen und in kindlicher Anhänglichkeit uns zugethan bleiben, wenn nur wir ihnen wirklich ergeben sind in treuer Liebe, wenn wir ernstlich ihr wahres Heil suchen, wenn wir unserm Leben mit ihnen den Wert und die Bedeutung beilegen, die ihm gebührt. Daß also nur das Ganze unseres Lebens und das Innerste unseres Herzens rein sei vor Gott und ihnen, daß uns nur ernstlich anliege, alles zu entfernen, wodurch die Liebe getrübt und die offne Einfalt verletzt werden kann: so wird es uns nicht begegnen, daß unsere Kinder erbittert und scheu werden; und dann kann Gottes Segen walten über dem ganzen heiligen Werk der Erziehung unter uns. Amen.

Zweite Predigt.

Wenn wir, meine andächtigen Freunde, unsere Kinder ganz insbesondere, wie wir auch in unsern heutigen Gesängen gethan haben, mit in unser Gebet einschließen, so geschieht dies wohl niemals lediglich in der Absicht, um ihr zeitliches Leben und ihr irdisches Wohlergehen mit allem, wovon es abhängt, der gnädigen Fürsorge Gottes zu empfehlen; sondern weit mehr noch von oben zu erflehen für die richtige und gottgefällige Entwicklung ihrer geistigen Kräfte. Dieses Gebet, meine Geliebten, ruht dann zuerst auf der demütigen Überzeugung, daß, wenn unsere vielfältigen, einen so großen Teil unseres Lebens ausfüllenden Bemühungen um unsere Jugend ihr wirklich so gedeihlich werden sollen, als unser Herz es wünscht, sie ein Gegenstand der Wirksamkeit des göttlichen Geistes sein muß; es ruht hernach aber auch zugleich auf dem frohen Vertrauen, daß sie das auch wirklich ist. Eben dieses Vertrauen ist es ja, vermöge dessen wir schon unsere Kinder in den ersten zarten Lebenstagen dem himmlischen Vater zur Aufnahme in die christliche Kirche, das heißt in die Gemeinschaft des göttlichen Geistes, durch das Sakrament der Taufe darbringen; und so oft wir an einer solchen Handlung teilnehmen, bekennen wir uns aufs neue zu jener Überzeugung und diesem Vertrauen. So sollten wir denn billig auch recht einträchtig sein in unserm Wirken auf die Jugend, von welcher Art es immer sei, und dieses wichtige Geschäft sollte bei allen Christen eine und dieselbe Richtung nehmen. Denn ist der Geist Gottes in den Herzen unserer Kinder geschäftig, was können wir anders sein wollen als seine Werkzeuge? Für ihn allein und in seinem Namen, nicht für uns, können wir an ihnen arbeiten. Aus dem heranwachsenden Geschlecht etwas bilden wollen zum Lohne oder zum Ebenbilde des veraltenden, das wollen wir denen überlassen, die sich selbst die nächsten sind und die höchsten, weil ihnen der herrliche Glaube an einen göttlichen Geist, der in dem Menschen geschäftig ist, abgeht, und somit auch der Glaube an eine Fortschreitung in allem, was die eigentliche Würde des Menschen ausmacht. Wir, meine Geliebten, können aus unsern Kindern nur etwas machen wollen zu Gottes Ehre; sie sind uns der herrlichste Teil des Weinberges, an dem wir arbeiten sollen. Sie empfänglich zu machen

für die göttlichen Einwirkungen des Geistes, der auch ihnen verheißen ist, indem wir auf der einen Seite zeitig alles in ihnen zu dämpfen suchen, was dereinst ihm widerstehen und ihn betrüben könnte, auf der andern die Sehnsucht nach dem, was nur durch seinen Beistand gedeihen kann, durch Wort und That in ihnen zu erregen bemüht sind; ihnen jedes menschliche Bild, das ihnen nachahmungswürdig vorschwebt, zu reinigen, und an jedem verwerflichen ihren Sinn zu schärfen, damit sie fähig werden, das Bild des Erlösers aufzunehmen und festzuhalten: das ist das Wesen aller christlichen Kinderzucht, das muß das Eigentümliche sein sowohl überhaupt in unserm Leben mit dem jungen Geschlecht, als auch besonders in aller Liebe und Sorgfalt, die wir ihm widmen. Je weniger aber diese Liebe Selbstisches an sich hat, je weniger dieses ganze Bestreben von dem Zuge der Natur allein ausgeht und abhängt, um desto mehr kann und soll auch beides uns allen gegen das ganze junge Geschlecht gemeinschaftlich sein. Alle ohne Unterschied können wir, wie der Herr sagt, die Kleinen aufnehmeu in seinem Namen, denn sie sind uns allen immer vor Augen gestellt, wie er einst seinen Jüngern jenes Kind vorstellte; und wie es der herrlichste Segen Gottes ist, unmittelbar von ihm bedacht zu sein mit einem Teile des jungen Geschlechtes, so kann es auch für diejenigen, die nicht so bedacht sind, kein würdigeres Ziel geben, als dieses große Werk auf jede Weise zu fördern, und nichts zu verschmähen, was ihnen davon zu teil werden kann. In solchem brüderlichen Sinne laßt uns heute weiter über diesen Gegenstand miteinander nachdenken. Wir bitten dazu Gott um seinen Segen.

Text. Ephes. 6, 4.

Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.

Mit derselben Vorschrift, meine andächtigen Freunde, die ich neulich aus einem andern Briefe des Apostels zum Gegenstand meines Vortrages gemacht hatte, denn nicht erbittern, und nicht zum Zorne reizen ist doch offenbar dasselbe, finden wir hier eine andere verbunden. So wie jene erst alles aussprechen sollte, was wir nach des Apostels Meinung am sorgfältigsten vermeiden müssen in der Erziehung der Kinder, so, möchte ich sagen, soll diese zweite, die Kinder aufzuziehen in der Zucht und Vermahnung zum Herrn, alles enthalten, wovon der Apostel glaubt, daß es vorkommen müsse in unserm Leben mit der Jugend. Freilich wenn wir bedenken, wie vielerlei es ist, worauf wir Fleiß und Mühe verwenden in der Bildung und Unterweisung der Jugend, und wie wir alle ohne Ausnahme doch nicht darauf allein ausgehen, daß sie fromm und christlich gedeihe, sondern auch, daß sie zu

jedem weltlichen Geschäft, welches ihr vorhanden kommen kann, geschickt werde, und daß, was irgend löblich ist und anmutig von Gaben des menschlichen Geistes, sich in ihr entwickle: so kann uns auch hier scheinen, was der Apostel sagt, etwas Einzelnes und Unzureichendes zu sein. Aber gewiß hat er geglaubt nicht etwas Einzelnes und zufällig Herausgerissenes gesagt, sondern das Ganze getroffen zu haben. Aus diesem Gesichtspunkte laßt uns die Worte des Apostels betrachten, ob nicht dennoch die ganze Grundlage jeder gottgefälligen Leitung der Jugend darin verzeichnet ist. Aber so müssen wir sie dann betrachten, daß wir fragen, was doch dazu gehört, damit alles, was wir an der Jugend thun, ihr auf der einen Seite zur Zucht gereiche, auf der andern zur Vermahnung zum Herrn?

I. Was also gehört dazu und was ist damit gemeint, daß der unter uns aufwachsenden Jugend alles, was wir an ihr thun, was wir sie lehren, was wir ihr auflegen, was wir ihr geben und versagen, zur Zucht gedeihen soll? Vor allen Dingen nun müssen wir wohl erwägen, was doch der Sinn des Ausdruckes sei, auf den hier alles ankommt.

Zucht, meine lieben Freunde, ist nicht etwa, obgleich wir im gemeinen Leben öfters so zu reden pflegen, dasselbe wie Strafe, sondern ganz etwas anderes. Denn die Strafe folgt auf den Ungehorsam, die Zucht aber setzt den Gehorsam voraus; die Strafe giebt den Kindern nur zu leiden, die Zucht aber zu thun; die Strafe verknüpft bald mehr bald minder willkürlich mit dem Unrechten und Tadelnswerten etwas Unangenehmes und Bitteres; die Zucht aber legt Gewicht auf eine löbliche Anstrengung der Kräfte zum Leisten oder zum Entbehren, aus welcher von selbst eine innere Freude hervorgeht. Und wie aus dem Gesetz nie etwas Besseres hervorgehen kann als die Erkenntnis der Sünde, nicht aber die Kraft zum Guten; so kann auch aus der Strafe, deren Kraft auf der Furcht ruht oder auf der bitteren Erfahrung, nie etwas anders entstehen, als ein äußeres Verhüten der Sünde, nicht aber eine Abwendung des Herzens vom Bösen. Denn das Herz zum Guten hinzuneigen, das kann nur die Liebe bewirken, welche alle Furcht und mit ihr alle Kraft der Strafe austreiben soll. Die Zucht aber, indem sie mit ihren Übungen darauf abzweckt, alle Erregungen des Gemütes in Maß und Besonnenheit zu erhalten, und die niederen Triebe der Natur unter die Herrschaft der höheren zu zwingen, bewirkt eine heilsame Erkenntnis von der Kraft des Willens und eine Ahnung von Freiheit und innerer Ordnung. Das ist die Zucht; und so sehr ist sie etwas ganz anderes als die Strafe, daß, wie jeder leicht zugeben wird, jemehr wir noch der Strafe Spielraum vergönnen müssen bei unsern Kindern, zu einer Zeit, wo sie schon einer Aufregung des Willens und einer Erweckung der Scham fähig

sind, um desto unverwerflicheres Zeugnis wir ablegen gegen uns selbst, daß wir es versehen und zu wenig gethan haben in der Zucht. Denn fühlten wir, daß wir sie recht aufzögen in der Zucht, daß sie also nach allen Seiten begriffen wären in der Übung der Selbstherrschaft, und lenksam durch das edlere Gefühl der Scham, so würden wir nicht nötig finden die Furcht zu Hilfe zu rufen, um durch ein Sinnliches das andere zu dämpfen. Und ebenso werden wir auch erfahren haben, daß je mehr die Zucht Raum gewonnen hat, um desto mehr die Strafe an Wirksamkeit verlieren muß, weil das junge Gemüt schon geübt ist, sich nicht bestimmen zu lassen durch den Reiz der Lust oder Unlust.

Wie nun aber die Zucht auf der einen Seite der Strafe entgegengesetzt ist, so auf der andern auch ist sie entfernt von jener unthätigen Ruhe, in welcher leider so viele glauben der freien Entwicklung ihrer Kinder zusehen zu dürfen, ohne zu bedenken, daß Gott der Herr den Himmel zwar uns vor Augen gestellt hat, nur um ihn zu beschauen und uns der Segnungen zu erfreuen, die aus seinen Kräften und deren Bewegungen uns zufließen, in die menschliche Welt auf dieser Erde aber uns nicht gesetzt hat nur als Zuschauer, sondern als Herrscher in seinem Namen, als seine Werkzeuge, durch welche er, indem jeder Stärkere den Schwächeren und am meisten das reife Alter die Jugend leitet und bearbeitet, dasjenige, was seine Gnade dem menschlichen Geschlecht zugedacht hat, an demselben erfüllen will. Diese Herrschaft und Bearbeitung nun wird an der Jugend ausgeübt durch die Zucht; sind wir aber unthätig, so hindern wir die göttlichen Verheißungen. Und wenn, wo die Strafe vorherrscht, da auch schon die Hoffnung gleichsam aufgegeben ist, als könne sich der Geist Gottes der jungen Gemüter bemächtigen, indem man ja, als gebe es nichts Höheres, nur danach trachtet, jede Seite der sinnlichen Natur durch eine andere im Zaum zu halten: so herrschet da, wo man sich begnügen will, der Entwicklung der Jugend sorglos zuzusehen, wiederum eine falsche Hoffnung, welche nur gar zu leicht zu Schanden werden läßt. Denn entweder, wenn die Ermahnung allein auch die Stelle der Zucht vertreten soll, liegt dabei der leere Wahn zum Grunde, als könne das Wort alles thun, und es bedürfe nicht der That; oder, wenn die Sorglosigkeit nicht nur ohne That sein soll, sondern auch ohne Wort, liegt ein verderblicher Wahn zum Grunde, entweder der, als könne eine Wirksamkeit des göttlichen Geistes auf die Kinder beginnen, ohne daß Gott sich dazu der Eltern und anderer als seiner Werkzeuge bediene, oder gar der, als könne das Gute geweckt werden und sich entwickeln von Natur ohne jenen Geist, der in der Gemeine der Christen lebt und uns durch den Apostel zuruft, unsere Kinder aufzuziehen in der Zucht. Je mehr wir also auf der einen Seite entfernt sind von jener ebenso knechtischen als tyrannischen Armseligkeit, welche sich mit dem begnügen will, was durch die

Strafe zu erreichen ist; je mehr wir auf der andern uns frei halten von diesem verderblichen Wahn, der sich überhebt, als ob unsere Kinder in dem, worauf es uns am meisten ankommt, etwas werden könnten durch sich selbst: um desto mehr müssen wir erkennen und fühlen, was für ein Wert liegt in der Zucht. Aber wir müssen sie nicht nur als etwas Besonderes für sich in einzelnen Fällen üben, so oft uns an unsern Kindern ein Übermaß auffällt, welches gezügelt, oder eine Dürftigkeit, welcher aufgeholfen werden muß: sondern, wie der Apostel uns außer der Ermahnung nichts empfiehlt als in der Zucht unsere Kinder aufzuziehen, so wird unsere Erziehung erst dann die rechte sein, wenn alles, was wir an unsern Kindern thun, und alle Thätigkeit, die wir ihnen auflegen und gestatten, ihnen zur Zucht gereicht, und als Zucht und nicht anders ihnen aufgelegt und gestattet wird. Das klingt vielleicht sonderbar und überstreng, aber es ist ebenso wahr, als es sich auch bei näherer Betrachtung milde zeigen wird und liebevoll.

Denn wo gäbe es wohl christliche Eltern, welche nicht trachteten, soweit es nur ihre Lage gestattet, ihre Kinder unterweisen zu lassen in allerlei nützlichen Kenntnissen, und sie üben zu lassen in allerlei löblichen Künsten und Fertigkeiten. Auch tadeln wir gewiß alle, die das vernachlässigen, als solche, die sich schwer versündigen an ihren Kindern, und an dem Herrn, der sie ihnen anvertraut. Aber rühmen wir unbedingt alle, die es thun? Ich denke nicht; denn wenn wir sehen, daß Eltern, oder die an ihrer Statt sind, dieses thun auf eine gedankenlose Weise, wie es sich eben trifft, so entziehen wir, selbst wenn sie es gut getroffen haben, doch ihnen selbst das Lob, und rühmen nur die allgemein geltende gute Sitte und Ordnung, der sie gefolgt sind, wiewohl sie nicht wußten, warum. Oder wenn wir sehen, daß Eltern überlegt und nach Gründen handeln, rühmen wir sie dann gewiß immer, und sind uns ihre Gründe gleichgültig bei unserem Urteil? Wenn Eltern, ohne abzuwarten, was für Neigungen und Fähigkeiten sich in ihren Kindern entwickeln werden, oder ohne diejenigen zu berücksichtigen, welche sich schon entwickelt haben, eigensinnig darauf beharren, sie auf dasjenige zu beschränken, was auf dem besonderen Lebenswege liegt, den sie selbst eingeschlagen haben, und ihnen nur dieses einimpfen wollen, damit sie ihnen selbst so ähnlich werden als möglich: klagen wir da nicht bitterlich über eine unchristliche Gewalt, welche der Jugend geschieht? Und die Jugend selbst, wenn sie weit genug vorrückt, um die Handelsweise ihrer Erzieher zu verstehen, muß es ihr nicht zur Störung und zum Ärgernis gereichen, wenn sie fühlt, wieviel Selbstsucht unter die Liebe ihrer Eltern und Versorger gemischt ist? — Oder wenn der Jugend schon durch die Art der Unterweisung und Übung und durch die Gegenstände derselben ein bestimmter Lebensweg angewiesen wird, weil sich auf diesem lockende irdische Aussichten zeigen, weil mancherlei Kunst

und Unterstützung diesen vor andern erleichtern und anmutig machen kann, weil an seinem Ziele mehr als anderwärts Reichtum und Ehre winken, klagen wir nicht auch da über schwere Versündigungen einer ganz verblendeten Eigenmächtigkeit, die es darauf wagt um eines ungewissen irdischen Nutzens willen die Natur von dem abzuwenden, wozu sie Gott geschaffen hat, und sie durch Zwang zu verkrüppeln? und die Jugend selbst, muß sie nicht auch entweder verführt werden, dasjenige, wozu sie angehalten wird, an und für sich gleichgültig zu behandeln und gering zu halten, und nur den zeitlichen Gewinn für das Höchste zu achten, oder sie muß zum nicht minderen Schaden ihrer Seele Schiffbruch leiden an ihrer Ehrfurcht gegen diejenigen, denen sie doch folgen soll. — Ja selbst wenn Eltern sorgfältig den Spuren der Naturgaben nachgehen, welche sich bei ihren Kindern entwickeln, aber dann alle Kräfte übermäßig anstrengen, um, als gelte es nur, im Wettlauf das Ziel so schnell als möglich zu erreichen, sei es auch auf Unkosten oft aller Lebensfreude ihrer Kinder und mit Dranwagung alles bleibenden Gedeihens, doch die Freude zu haben, daß ihre Kinder der übrigen Jugend voranlaufen, damit ihre gute Erziehung glänze vor der Welt, man sehe nun auf die Strenge des Betragens ihrer Zöglinge oder auf die erworbenen Schätze der Kunst und Wissenschaft: wie thut uns das weh in der innersten Seele! wie jammert es uns, daß auch die edelsten Gaben der so geleiteten Jugend nur gereichen können zum eiteln, unlautern Wandel; Sehen wir nun auf alle diese Abwege, meine Geliebten, wie schwer müssen wir es nicht finden, in dieser wichtigen Angelegenheit unser Gewissen rein zu erhalten! Und wie werden wir es allein unverletzt bewahren? Gewiß nur dann, wenn wir bei aller Unterweisung und Übung der Jugend weder uns selbst ein irdisches Ziel stecken, noch auch ihre Aufmerksamkeit auf etwas Weltliches und Äußeres hinlenken, welches dadurch erreicht werden soll; sondern abgesehen von allem andern Erfolge nur darnach trachten, daß sie selbst sehe und erfahre, was für Hilfsmittel sie besitzt, mit denen sie einst das Werk Gottes auf Erden wird treiben können, und daß diese Mittel in die Gewalt ihres Willens gebracht werden, indem sie lernt sowohl Trägheit und Zerstreuung überwinden, als vor leidenschaftlicher Vertiefung in irgend etwas Einzelnes sich zu bewahren. Was heißt aber dies anders als dasselbe, was auch der Apostel will? Denn so geleitet wird auch Unterweisung und Übung aller Art der Jugend nur gereichen zur Zucht; und nur indem sie dadurch gezüchtigt wird, erwirbt sie ein wahres Gut, nämlich rechtschaffene Tüchtigkeit zu jedem Werke Gottes, das ihr auf ihrem Lebenswege vor Handen kommen kann zu thun.

Aber höret noch weiter, wie weit das Gebiet der Zucht sich erstreckt! Auch bei dem Umgang, den wir unsern Kindern verstatten mit ihres-

gleichen, auch bei den altersgemäßen Freuden, die wir ihnen gönnen, muß vornehmlich darauf gesehen werden, daß sie ihnen zur Zucht gereichen. Auch dieses scheint freilich vorzüglich hart, wenn sogar dasjenige Zucht werden soll, was zur Erholung und zum freien Spiele gemeint ist. Aber auferzogen werden sie doch auch durch den Umgang und durch das Spiel nicht minder, als durch den Unterricht und die Übung; und wenn also der Apostel darauf besteht, daß sie auferzogen werden sollen zur Zucht, so verwirft er auch für diesen Teil der Erziehung jeden andern Gesichtspunkt. Wollen wir nun nicht um uns sehen; und wenn wir nicht leugnen können, daß gar oft auch bei dem besten Willen vieles versehen wird in dem Umgang und den Spielen der Kinder, so daß sie dadurch Schaden leiden an ihren Seelen, wollen wir nicht zusehen, ob dies nicht vielleicht eben daher kommt, weil man diesen Gesichtspunkt vernachlässigt, und jenen wichtigen Gegenstand ordnet aus einem andern? Ich will von denen Eltern und Erziehern nicht reden, die den Umgang der Jugend lediglich nach äußeren und weltlichen Rücksichten bestimmen, wie schlecht das gewöhnlich gerät, wie sie dadurch bald steif und ungelenk werden, bald auf eine bedauernswerte Art schmiegsam und biegsam, größtenteils aber die schöne Kindheit ihnen auf diese Weise freudenlos vergeht; vielmehr will ich nur an die erinnern, die recht sorgfältig und behutsam den Umgang der Kinder so wählen, daß sie lauter löbliche Beispiele vor sich sehen, aller Streit aber und leidenschaftliche Aufregung möglichst vermieden werden. Denn auch das gedeiht oft weit vom Ziele, indem die einen eitel werden und aufgebläht, die andern mißmutig und verzagt, zur heilsamen Selbsterkenntnis aber keiner gelangt. Denken wir hingegen an nichts weiter als ganz einfach, daß ihr Umgang ihnen eben, wie uns der unsrige, zur Zucht gereichen soll, damit sie lernen Gemeinschaft halten auch mit solchen Gemütern, die von ihnen sehr verschieden sind, und indem jeder hilfreich ist und nachgiebig, sich ein fröhliches Leben selbst hervorrufen, störende und feindselige Gemütsbewegungen aber bändigen lernen: dann wird auch hier am besten für sie gesorgt sein, sofern wir nur zugleich auf Maß und Ordnung halten, Verführung aber, die ihre Kräfte übersteigen möchte, von ihnen entfernen. So auch, wenn wir ihre Spiele aus dem Gesichtspunkt der Zucht betrachten, daß sie in denselben lernen alle die Kräfte gebrauchen und beherrschen, die in ihren Arbeiten am wenigsten in Anspruch genommen werden, dann werden sie den größten Gewinn davon haben und die meiste Freude, und am wenigsten wird dann Gefahr sein, daß sie vergnügungssüchtig werden, oder, indem ihnen die bloße Lust als Gegenteil der Anstrengung wohlgefällt, arbeitsscheu und träge, ja vielleicht gar, wenn ihre Erholung dem Müßiggang nahe kommt, gottvergessen und dem Bösen Raum gebend.

So sehr, meine Geliebten, scheint mir der Apostel recht zu haben

darin, daß es für alle Thätigkeit der Jugend, die wir zu beaufsichtigen haben und zu ordnen, keiner andern Regel bedarf als der, daß ihnen alles zur Zucht gereiche. Je vollkommner unsere Erziehung sein soll, desto weniger muß vorkommen, was wir daher nicht zu leiten wüßten. Und je mehr das von selbst geschieht durch den ganzen Zusammenhang des gemeinsamen Lebens, ohne daß wir nötig haben seinen natürlichen Gang zu ändern oder zu unterbrechen, um desto gottgefälliger und um desto mehr eines günstigen Ausganges sicher ist gewiß das Werk unserer Liebe und Weisheit an der Jugend.

II. Jedoch, meine andächtigen Freunde, wie eine herrliche Sache es auch sein mag, unsere Kinder aufzuziehen in der Zucht, was bleibt doch das Höchste, so dadurch ausgerichtet werden kann? Daß dem Herrn der Weg bereitet wird, auf dem er einziehen, der Tempel geschmückt, in welchem er wohnen könne; dazu aber, daß der Herr wirklich einziehe, um ihn zu bewohnen, dazu vermag die Zucht nichts beizutragen. Daß alle menschlichen Kräfte in dem Maße, als sie dem Geiste Gottes im Menschen zu dienen vermögen, auch geübt und geschmeidig gemacht werden, daß sie gewöhnt werden nur auf den Ruf und die Freilassung einer höheren Kraft, die aus Eltern und Erziehern warnt und gebietet, sonst aber gar nicht sich zu regen, das ist das allerdings löbliche und treffliche Werk der Zucht. Allein wenn auch unsere Kinder noch so gut lernen im treuen Gehorsam die eigene Lust zähmen und dem elterlichen Willen sich fügen: was ist damit gewonnen, wenn nicht eine Zeit kommt, wo statt der gezähmten Lust des Fleisches die Freudigkeit des Geistes in ihnen erwacht, wo sie das Gute, wozu bisher unser Wille sie aufgerufen, aus eignem Willen thun und üben, das heißt, was ist gewonnen, wenn nicht der Geist Gottes wirklich kommt und Wohnung macht in ihrem Herzen? Denn eher nicht hat die Sorg und Mühe der Erziehung ihren Zweck erreicht; dann erst sind die Kräfte, die wir aufgeregt und geübt haben, an ihren rechten Herrn gekommen; dann erst können wir uns daran freuen, einst unsere Jugend als selbständige Glieder der christlichen Gesellschaft mit und neben uns wirken zu sehen. Und daß keine Zucht dieses zu bewirken vermag, wissen wir wohl alle. Aber, möchte man fragen, geht das nicht wie über das Gebiet der Zucht, so auch überall über das Gebiet aller menschlichen Einwirkung hinaus? Können wir dazu überhaupt etwas beitragen? Sagt der Herr nicht selbst, der Geist wehe, wo er wolle, und wir könnten nicht einmal erkennen, geschweige denn gebieten, wohin er gehen solle? Ja, meine Geliebten, die Wahrheit jener Worte Christi wollen wir auch in dieser Beziehung anerkennen, und somit unser Unvermögen freudig eingestehen, sowohl damit alle Ehre allein Gottes sei, als auch zum traurigen Trost aller christlichen Eltern, denen Gott den Schmerz

zugedacht hat, daß sie ihre Kinder nicht aus ihren erziehenden Händen unmittelbar als Tempel des göttlichen Geistes hervorgehn sehn, und deren Schmerz wir nicht noch den richtenden Vorwurf hinzufügen dürfen, als sei es ihre Schuld, daß ihre Kinder den Geist Gottes noch nicht empfangen haben. Allein bei diesem Eingeständnis unseres Unvermögens laßt uns nicht vergessen, daß derselbe Erlöser, welcher sagt, der Geist wehe, wo er wolle, dennoch seinen Jüngern befohlen hat hinzugehen und zu lehren alle Völker; und daß es eben dieses freie Wehen des göttlichen Geistes war, welches den Mund derer, auf die er von oben kam, öffnete, daß sie die großen Thaten Gottes priesen. Nämlich vor allen die an der menschlichen Seele, denn größere giebt es nicht. Dies also ist es, was auch wir vermögen, und was auch uns geboten ist, daß wir in dem täglichen Leben mit unserer Jugend die großen Thaten Gottes preisen, und somit jene Sehnsucht nach dem seligeren Zustande des Menschen, durch welche angelockt der göttliche Geist in das Herz der Menschen herabsteigt, in den jungen Gemütern zu erregen suchen, und dies eben ist es, was der Apostel nennt sie aufziehen in der Vermahnung zum Herrn, welche Worte desselben wir jetzt noch zu erwägen haben.

Hier aber muß ich damit beginnen, eine auch unter den Wohlgesinnten weit verbreitete Meinung zu prüfen, welche leicht könnte in den Worten des Apostels eine Bestätigung finden wollen, wenn man nämlich sagte: Da er dieses, die Jugend aufziehn in der Vermahnung zum Herrn, als das zweite nenne, nach jenem sie aufziehen in der Zucht, so sei auch er denen zugethan, welche meinen, man hüte sich billig, der Jugend zu zeitig von göttlichen Dingen zu reden und sie dem Erlöser zuzuführen; sondern erst nach der Zucht, in jenen reiferen Jahren, wo diese schon solle ihr Werk vollendet haben, werde die Jugend empfänglich für die Vermahnung zum Herrn. Allein den Apostel müssen wir von dieser Meinung wohl um so mehr lossprechen, als damals wohl niemand dieser Ansicht würde gewesen sein, selbst diejenigen nicht, welche sie jetzt verfechten. Denn in jenen ersten Anfängen der christlichen Welt, wo sie nicht nur überall ganz dicht vom heidnischen und jüdischen Wesen umgeben, sondern auch deren Widerspruch und Gegenwirken ausgesetzt war, hätte es oft geschehen müssen, wenn man die Vermahnung zum Herrn bis auf jene Zeit verschoben hätte, daß das junge Gemüt schon vorher tief in das unchristliche Wesen wäre verflochten worden. Aber gilt nicht dasselbe nur unter einer andern Gestalt von jeder Zeit, solange es überhaupt noch einen Kampf giebt zwischen Licht und Finsternis? Umgiebt uns nicht ungöttliches Wesen aller Art dicht genug von allen Seiten, und sucht Raum zu gewinnen und die heiligen Ordnungen der christlichen Gemeinschaft zu stören? Ist der Feind eingeschlafen, welcher wachsam

genug ist, um, während wir schlafen, Unkraut unter den Weizen zu säen? Und thut er dies schon immer, was wird er nicht thun, wenn wir den Acker zwar bearbeiten, den Weizen zu säen aber unterlassen? wird er ihn dann nicht ganz mit Unkraut anfüllen, daß der gute Same keine Stelle mehr findet? Darum findet die Lehre des Apostels, die Kinder aufzuziehen in der Ermahnung zum Herrn, ihre Stelle auch neben der Zucht, sobald wir gewahren, daß das Ungöttliche sich den jungen Gemütern einschmeichelnd naht. Und mit Recht; denn weder können wir es gewähren lassen, noch wissen wir demselben etwas anderes entgegenzustellen, weil wir ja nur Eines kennen, worin Heil zu finden ist, nämlich die Kraft der Erlösung. Darum sobald die Zeit der Unwissenheit vorüber ist, sobald die Sünde sich regt und das Gesetz auch schon Erkenntnis der Sünde gebracht hat, ziemt es uns auch, der verirrenden Seele das Bedürfnis eines höheren Beistandes fühlbar zu machen, ihr Gott nahe zu bringen, und sowohl die Liebe zu dem Erlöser, der die Quelle des Lebens und der Seligkeit ist, als auch die Liebe zu Gott, der uns seinen Sohn geschenkt hat, in ihr aufzuregen. Das aber ist die Vermahnung zum Herrn.

Aber weshalb wohl mögen auch wohlgesinnte und fromme Christen jene Besorgnis hegen, die Jugend könne auch zu früh und dann zu ihrem Schaden ermahnt werden zum Herrn? Offenbar wohl meinen sie, die Jugend könne noch nicht verstehen, was wir ihr sagen könnten von Gott und dem Erlöser, und daher werde sie sich entweder etwas Verkehrtes und Sinnliches daraus machen, wodurch denn teils das Heiligste herabgewürdigt werde und teils dem Unglauben Bahn gemacht, wenn sie späterhin die Nichtigkeit ihrer Vorstellungen einsehen, und doch meinen, dies sei dasselbe, was sie gelehrt worden; oder es werde ihr unsere Lehre zum toten Buchstaben, den sie gedankenlos festhält und nachspricht, und dadurch werde teils das Heilige entkräftet, teils das Verlangen darnach, welches sich späterhin entwickelt haben würde, im voraus abgestumpft. Allein, laßt uns doch fragen, begreifen *wir* denn Gott? vermögen *wir* denn den Erlöser zu umspannen und zu messen? Vermögen *wir* seinen geheimnisvollen Einfluß auf uns in bestimmten allgemeingültigen und allgemeinverständlichen Ausdrücken zu fassen? Und versagen *wir* uns deshalb Beschäftigung mit Gott und dem Erlöser oder Gespräch und Belehrung über beide, weil wir dies nicht vermögen? Und noch mehr, wie wollten wir denn überhaupt die Unterweisung unserer Kinder beginnen und fortleiten, und wie gewaltsam müßten wir uns nicht allen ihren Anforderungen entziehen, wenn wir alles vermeiden wollten in der Lehre und im Gespräch, was sie noch nicht verstehen? Ist irgend etwas von dem, was sich ihnen zuerst darbietet und wovon wir ihre Aufmerksamkeit nicht abzulenken vermögen, ihnen begreiflicher als der

Ewige? Können wohl ihre ersten Vorstellungen auch von den Dingen dieser Welt genau und richtig sein, und gestalten sie sich nicht vielmehr alles nach ihrer eigenen kindlichen Weise? Aber dennoch zeigt der stetige Zusammenhang ihrer Entwicklung, daß auch in dieser kindischen Weise schon der Keim der Wahrheit mit ergriffen war, der sich hernach immer kräftiger entfaltet, und die kindische Hülle, die ihn mehr schützte als verunstaltete, zur rechten Zeit abwirft. So dürfen wir ja noch mehr hoffen, daß auch, wenn wir mit ihnen über den reden, der die Wahrheit selbst ist, ein lebendiger Keim der Wahrheit, wenngleich unter dürftiger Hülle, in ihrer Seele haften werde; und wir haben demnach auch keine Ursache, ihnen die Kunde von Gott und dem Erlöser zu entziehen. Aber gesetzt auch, wir wollten es, würden wir es denn können? Und müssen wir nicht sagen, Gott sei Dank, daß wir es nicht können? denn es müßten ja dann noch weit mehr, als leider doch geschieht, aus unserm häuslichen und geselligen Leben davon, daß wir einem Volke Gottes angehören und eine Gemeine der Gläubigen bilden, alle Spuren verschwunden sein. Nein, so kann dies auf keine Weise verborgen bleiben, daß nicht die Jugend zeitig genug hören sollte von Gott und dem Erlöser. Was aber die Besorgnis betrifft, daß zu frühe Lehre von Gott und göttlichen Dingen den Kindern nur zum toten Buchstaben werden möchte, so wäre sie freilich gegründet, wen wir unsere Lehre nur darauf anlegen wollten, eine Wißbegierde zu befriedigen, die ihnen über diese wie über andere äußere Gegenstände entstanden wäre. Aber das wäre wenigstens keine Vermahnung zum Herrn; denn Vermahnung hat immer einen Bezug auf das, was der Mensch zu thun hat und abzuändern vorzüglich an sich selbst. Wenn wir also unsere Kinder bewegen wollen in ihrem Innern, dann vorzüglich will der Apostel, daß wir sie hinweisen sollen zum Herrn. Wenn wir sie ergreifen auf solchen Regungen von Freude oder Verdruß, welche an Sünde streifen, dann sollen wir sie aufmerksam machen auf den Unterschied des göttlichen und des ungöttlichen Wesens. Und meint ihr nicht, daß ein Gemüt, in welchem auch das Bessere sich schon geregt hat, ihn dann am besten verstehen wird? Wenn wir sie von, sei es auch noch halb kindischem, Übermut gehoben oder von Mißmut gedrückt sehen, dann sogleich, wieviel mehr also wenn schon größere und ernstere Fügungen auch in ihr Leben eingreifen, können wir sie hinführen auf die Abhängigkeit des Menschen von Gott, und auf die Seligkeit dessen, der, indem er nur den Willen Gottes zu erfüllen trachtet, auf der einen Seite bei allen menschlichen Widerwärtigkeiten den Trost festhält, daß ohne den Willen des Vaters, von dem nur gute Gaben kommen, auch nicht ein Haar von seinem Haupte fallen kann, auf der anderen Seite aber alle irdischen Güter nur gebraucht als anvertraute Gabe Gottes,

um sein Werk zu fördern. Und meint ihr nicht, daß sie das verstehen können, sobald sie nur etwas von Verpflichtungen inne geworden sind, und etwas von den Verwicklungen des Lebens gemerkt haben? Wenn wir wahrnehmen, daß sich in ihrem aufgeregten Gemüt die streitenden Gedanken verklagen und entschuldigen, dann sollen wir sie aufmerksam machen auf das Gesetz, welches Gott den Menschen in das Herz geschrieben und durch seinen Sohn offenbart hat, und sollen sie lehren die Stimme desselben unterscheiden. Und meint ihr nicht, daß sie fähig sind diesen Leitstern ins Auge zu fassen, sobald die Ungewißheit und der Zwiespalt in ihnen selbst begonnen hat?

Aber nicht nur zu Gott sollen wir sie führen auf diese Weise, sondern ebensosehr auch zu dem Erlöser, aus dessen Fülle sie, wie wir, vom ersten Anfang alle Erkenntnis Gottes und alle Gemeinschaft mit Gott nehmen sollen. Das ist auch der unmittelbare Sinn der apostolischen Worte: denn der Herr ist Christus, und in der Vermahnung zu Gott nur mit eingeschlossen, wie überall der Sohn den Vater voraussetzt. Und wie der Erlöser selbst seinen Jüngern gebot, daß sie den Kleinen nicht wehren sollten, und dabei zu erkennen gab, daß auch ihnen ein Segen zurückbleiben solle von seiner Gegenwart, so dürfen wir weder an unserm Recht noch an unserer Pflicht zweifeln, auch unsere Jugend zeitig zu dem, der auch zu ihrem Heil gekommen ist, hinzuführen, damit er sie segne. Hat er doch selbst seinem Vater gedankt, daß er das Geheimnis, welches die Weisen und die Volljährigen seiner Zeit nicht annehmen wollten, den Unmündigen offenbart habe, die ihn lobsingend, als den, der da kommen sollte, begrüßten. Wie sollte es auch nicht jenem zarten Alter, dessen Seele sich überall mit Bildern zu nähren sucht, auch vorzüglich geziemen, Gott im Bilde zu suchen, den, von dem wir uns kein Bildnis selbst machen dürfen, in dem Bilde, an welches er selbst uns gewiesen, den Vater in dem Sohne zu sehen und zu ehren, und ihr frommes Verlangen unmittelbar und zunächst auf das menschliche Ebenbild des göttlichen Wesens, auf den irdischen Abglanz der himmlischen Herrlichkeit hinzulenken! Wie sollte die Jugend nicht, sobald sie anfängt, Gutes und Böses in sich abzufordern und die Unerreichbarkeit desselben zu ahnen, auch im stande sein, den in sich aufzunehmen, der von keiner Sünde wußte! Wie sollte sie nicht von menschlicher Liebe getragen und durch sie lebend auch geneigt und fähig sein, die Stimme der göttlichen Liebe in Christo zu vernehmen und ihr zu folgen! Wie sollte ihr nicht, sobald sie anfängt die Last des Gesetzes zu fühlen und die Knechtschaft der Sünde zu ahnden, zum Trost und zur Ermunterung derjenige gezeigt werden können, der allein vermag, sie von beiden frei zu machen! Und wie können wir anders als sie zu ihm führen, sobald nur ihre Aufmerksamkeit rege wird auf das, was sie von ihm

hören, so daß sie fragen: Wer ist der? Ja schon sobald sie aufmerksam werden auf uns und unser ganzes Leben, und anfangen das Innere und Geistige desselben zu bemerken und zu fragen: Woher ist das? könnten wir da unsern Kindern den verleugnen, dessen Leben in uns alles das ist, was sie an uns ehren und lieben? Hieße es nicht die Ehre an uns reißen wollen, die ihm gebührt, wenn wir sie nicht, um dasselbige zu werden, zu dem hinweisen, der sich selbst gegeben hat, auf daß er ihm heilige ein Volk, das tüchtig wäre zu guten Werken? Ja laßt uns auch in dieser Hinsicht jede ängstliche Besorgnis beseitigen, und nicht nur die heranwachsende Jugend, sondern, wie der Apostel sagt, auch die Kinder aufziehen in der Vermahnung zum Herrn, fest vertrauend, daß sobald die Sünde erkannt werden kann und gefühlt, und die Frucht des Geistes begehrt, es auch nicht mehr zu früh sein könne, die Gnade zu zeigen und die Erlösung zu verkündigen.

Aber sowie wir sahen, daß alles, was wir unsern Kindern lehren und zu thun auflegen, ihnen zur Zucht gereichen müsse, wenn dem ersten Wort des Apostels volle Genüge geschehen solle: so würden wir auch dem zweiten nur sehr unvollkommen nachleben, wenn wir es nur auf die Worte der Lehre und nur auf diejenigen beschränkten, welche unmittelbar das Göttliche zum Gegenstand haben; sondern alle Vermahnung soll eine Vermahnung zum Herrn sein, sonst würde gar bald die eine der andern widersprechen, jede Art aber, wie wir auf ihr Inneres zu wirken und es zu bewegen suchen, ist eine Vermahnung. Darum, wollen wir sie warnen vor dem Bösen, das in ihrem Herzen zu keimen beginnt, laßt uns nicht reden von den übeln Folgen, die es nach sich zieht, denn das wäre eine Vermahnung zu den Dingen dieser Welt, nicht eine Vermahnung zum Herrn; sondern was Gott ähnlich sei und wohlgefällig oder nicht, was dem Bunde und dem Gebot des Erlösers gemäß oder zuwider, das laßt uns sie lehren unterscheiden, so wird auch das eine Vermahnung zum Herrn. Und wenn wir nicht hindern können, daß sich je länger je mehr das ganze bunte Schauspiel des Lebens vor ihnen entfaltet mit allen Thorheiten und Schwächen der Menschen, sowie mit allem Guten und Edeln: so laßt uns dabei ihre Gedanken eher ablenken von dem Urteil der Menschen, von dem Tadel oder der Bewunderung der Welt, damit wir sie nicht ermahnen zur Eitelkeit und zum Augendienste vor Menschen. Sondern indem wir ihnen auf der einen Seite zeigen, wie schwer es ist zu beurteilen, was in dem Menschen ist, laßt uns sie vermahnen zur alleinigen Furcht von dem, der allein zu richten versteht. Und indem wir sie auf der andern Seite lehren von allem Bösen und Verkehrten, was ihnen nicht entgehen kann, die ersten Keime in ihrem eignen Herzen wieder erkennen, und oft fern von dem, was am meisten

glänzt in den Augen der Welt, die verborgenen Tugenden der Jünger Christi aufsuchen: so laßt sie uns dadurch vermahnen zu dem Herrn, der ins Verborgene schauet, und Herzen und Nieren prüfet. — Mehr aber als alle Worte muß unser ganzes Leben mit ihnen in wahrer und treuer Liebe geführt die kräftigste Ermahnung zum Herrn sein, so gewiß als Gott die Liebe, und eben deshalb auch Liebe die allgemeinste, vernehmlichste Offenbarung des ewigen Wesens ist. Wenn sie unsre Liebe überall fühlen, nicht als einen Widerschein der Selbstsucht, welche Ergötzung und Schmeichelei sucht, nicht als ein Spiel der Willkür, welche launisch vorzieht und hintanstellt, auch nicht als einen veränderlichen Trieb der sinnlichen Natur, der ebenso leicht erkalten kann als in schwache Weichlichkeit ausarten, sondern als einen, sei es auch schwachen, doch nicht allzu trüben und nie ganz unkenntlichen Abglanz der ewigen Liebe, und als im engsten Zusammenhang mit dem Dienste, den wir dem Erlöser als unserm Haupte geweiht haben: so wird das die kräftigste Ermahnung zum Herrn werden, durch welche sie erst alle übrigen verstehen und lebendig in sich aufnehmen lernen.

Auf diese Weise, meine Geliebten, wird der Apostel recht behalten, daß alles, was wir an unsern Kindern thun können, darauf zurückkommt, sie aufzuziehen in der Zucht und in der Vermahnung zum Herrn. Wir aber werden auch hier sagen müssen: Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen! Denn nur dann wird unsern Kindern alles zur Zucht gereichen können und zur Vermahnung zum Herrn, wenn wir, mit Beiseitsetzung alles Eiteln und Ungöttlichen, das nur aus dem vergänglichen Wesen dieser Welt herrührt, nichts anderes suchen, als daß unsere Häuser Tempel des göttlichen Geistes werden, und der Segen Gottes reichlich unter uns wohne; wenn wir nicht aufhören jegliche Vermahnung zum Herrn, deren wir selbst noch bedürfen, in gläubige und gehorsame Herzen willig und mit Freuden aufzunehmen, damit wir uns immer noch stärken zu reinerer Liebe und kräftigerer Selbstbeherrschung, um uns das hohe Ziel, daß unsere Jugend dem Herrn zugeführt werde, durch nichts verrücken zu lassen. So wir denn dieses fest ins Auge fassen und reines Herzens verfolgen, so werden wir auch in diesem Geschäfte gewiß Gottes und seiner Hilfe inne werden; und weit entfernt, daß auch die zärtlichste Sorge für unsere Kinder uns von dem Leben in Gott entferne, wird es sich uns gerade hierin am herrlichsten offenbaren. Denn wie wir selbst bilden und heiligen, werden auch wir geheiliget und gebildet werden; nnd so wird ein gottgefälliger Bau emporsteigen auf dem Grunde, den der Herr sich selbst gelegt hat und den keiner ungestraft verrücken darf. Amen.

Dritte Predigt.

Nachdem wir, meine Geliebten, erwogen haben, was der Apostel allen denen, welche in der christlichen Gemeine entweder unmittelbar an der Erziehung der Jugend teilnehmen, oder doch mittelbar und vorübergehend auf sie einwirken, als das eigentliche Ziel ihrer Bestrebungen vorhält, so ist wohl ganz natürlich, daß wir auch fragen: Aber was hält er denn vorzüglich den Kindern vor und was fordert er von ihnen am meisten? Freilich können wir diese Frage hier nicht deshalb aufwerfen und beantworten, um unsern Kindern dieses an sie gerichtete Wort Gottes beizubringen und klar zu machen. Denn sie sind nicht hier, wie sie denn auch in diese Versammlungen nicht gehören, weil es ihren Kräften noch nicht angemessen ist, in die Art und Weise solcher Vorträge einzugehen, welche nur für die reiferen Seelen sind, und der Kinder Übung auch in der Frömmigkeit noch dem väterlichen Hause anheimfällt. Aber jene Frage, was die Schrift vorzüglich von den Kindern fordert in ihrem Verhältnis zu den Eltern, hat für uns eine andere wichtige Bedeutung. Nämlich weil unsere Auferziehung der Kinder von der Voraussetzung ausgeht, daß auch in ihnen schon nach dem Maß der Entwicklung ihrer geistigen Kräfte der Geist der Gemeine sich verherrlichen kann, so fragen wir billig, wie zeigt sich die Einwirkung desselben zuerst? was ist zunächst in den jungen Gemütern der wohlgefällige Wille Gottes? Denn natürlich muß ja eben dieses zuerst in ihnen sichtbar werden, wenn wir es an der rechten Vermahnung zum Herrn nicht fehlen lassen; und auch eben dieses wird ja verhindert werden müssen und zurückgedrängt, wenn wir nicht sorgfältig genug die Vorschrift beobachten, daß wir sie auf keine Weise erbittern sollen. Finden wir daher die rechte Antwort auf jene Frage, so haben wir daran auch den rechten Maßstab, an dem wir erkennen mögen, ob noch alles gut stehe auf unserer Seite oder nicht, und wie weit wir zurückgehen müssen auf dem bisherigen Wege, um den rechten wieder einzuschlagen.

Zum Glück nun fehlt es uns hierüber nicht an Anweisungen der Schrift; ja was das beste und sicherste für uns ist, wir finden sie in

denselben apostolischen Briefen, aus denen wir das Wort der Ermahnung für die Eltern hergenommen haben. Denn wenngleich in denen Versammlungen, in welchen die Briefe der Apostel ursprünglich vorgelesen wurden, noch weniger die Kinder Zutritt hatten als in den unsrigen, so konnte doch der Apostel das seinen Ermahnungen an die Eltern entsprechende Wort der Ermahnung an die Kinder mit rechter Sicherheit hinzufügen, wohl wissend, die Eltern würden nicht unterlassen, es den Kindern mitzuteilen, um ihnen einen Segen daraus zu bereiten. So wollen wir denn dieses Wort des Apostels hören und es treulich zu Herzen nehmen, um es zu unserer eigenen Belehrung und Warnung anzuwenden.

Text. Ephes. 6, 1—3.

Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn; denn das ist billig. Ehre Vater und Mutter, das ist das erste Gebot, das Verheißung hat, „auf daß dirs wohl gehe und du lange lebest auf Erden".

Auch hier also, meine Freunde, faßt der Apostel alles in einem, und dieses in wenige Worte zusammen. Denn wenn es auch im ersten Augenblick jemanden wollte zweierlei erscheinen, was er zuerst sagt „Seid gehorsam," und was hernach „Ehret Vater und Mutter", so ist doch gewiß beides nur eines und dasselbe, denn die letzten Worte führt der Apostel nur an, um das vorher gesagte zu bestätigen und als ein altes, wohlbekanntes göttliches Recht zu erweisen. Seiner Meinung nach also kommt bei den Kindern alles darauf hinaus, daß sie sollen gehorsam sein; und der Gehorsam ist es demnach, der zuerst in den Kindern erweckt werden muß durch unser richtiges Verhalten in Zucht und Ermahnung. Daher finden denn auch wir jenen Maßstab, den wir suchen, an dem Gehorsam, indem wir aus den Worten des Apostels schließen können, ist der Gehorsam in den Kindern willig und lebendig, so ist auch unsere Erziehung rechter Art; schleicht sich aber der Ungehorsam ein, so muß entweder, und das kann nicht ohne unsere Schuld geschehen, Erbitterung in ihnen entstanden sein, oder wir haben es fehlen lassen an Zucht und Ermahnung zum Herrn. Dies ist auch an und für sich so einleuchtend, daß nicht nötig ist, viel darüber zu sagen. Was mir aber vorzüglich vorschwebt als Gegenstand meiner Rede, das ist die Betrachtung, daß wenn wir uns diesen Maßstab rein und zuverlässig erhalten wollen, wir uns also vorzüglich hüten müssen, daß wir nicht durch eine falsche Ansicht vom Gehorsam überhaupt denselben in unsern Kindern stören oder unkenntlich machen. Und das scheint leider fast überall oft genug zu geschehen. Denn freilich wird wohl in jedem Hause Gehorsam ge-

fordert von den Kindern; aber wenn wir doch in manchen eine solche Strenge finden, daß man nicht unterscheiden kann, ob es Gehorsam ist oder knechtische Furcht, was die Kinder bewegt, und in den andern eine solche Gelindigkeit, daß es scheint, als sei der Gehorsam den Eltern gleichgültig, ja als wollten sie bisweilen zum Ungehorsam reizen: wie will man da am Stande des Gehorsams die Güte der Erziehung erkennen? Und laßt uns nicht etwa glauben, auf diese Verschiedenheiten komme dabei wenig an, weil sie sehr natürlich daher entständen, daß sich doch hier kein festes Maß bestimmen lasse, und deshalb, was einige Eltern von ihren Kindern fordern, andern zu wenig scheine, und was diese von den ihrigen verlangen, jenen zu viel dünke. Denn alles Gute hat immer sein natürliches Maß in sich selbst; und ein solches Schwanken, daß der eine für zu viel hält, was dem andern zu wenig scheint, wenn es in der Befolgung göttlicher Ordnungen und Gesetze vorkommt, deutet immer darauf, daß sie überall nicht recht sind verstanden worden. Laßt uns also die Worte des Apostels in nähere Erwägung ziehen, ob wir etwa darin die für unsern Zweck nötige Belehrung über das wahre Wesen des kindlichen Gehorsams finden können. Dies würde aber vorzüglich geschehen, wenn die Worte eine Andeutung zuerst darüber enthielten, aus welcher Quelle nach des Apostels Meinung der Gehorsam entstehen soll, und dann auch darüber, aus welchen Gründen er ihn empfiehlt.

I. Über das erste nun, aus welcher Quelle der Gehorsam entstehen soll, und welches also die rechte Art desselben sei, finde ich in unserem Text eine hinreichende Unterweisung. Sie liegt darin, daß sich der Apostel, indem er den Gehorsam gebietet, auf jenes alte göttliche Gebot beruft. Er will demnach keinen andern Gehorsam, als der aus jenem natürlichen Verhältnis der Kinder gegen die Eltern hervorgeht, welches zugleich das allgemeine Verhältnis der Jugend gegen das reifere Alter ist, daß nämlich Kinder die Eltern ehren. Und darin liegt schon die Warnung vor denjenigen Abweichungen des väterlichen und mütterlichen Verfahrens, welche am meisten den Gehorsam verunreinigen und stören.

Wie oft zum Beispiel geschieht es nicht, daß wir unsern Kindern den Gehorsam dadurch erleichtern wollen, daß wir ihnen Belohnungen vorhalten oder Strafen androhen. So gewöhnlich das aber ist, so ist es doch nur heilsam in den ersten Anfängen des Lebens, wo der Kinder geistiges Wesen noch so wenig erwacht ist, daß sie auch der Ehrerbietung nicht einmal fähig sind; und wenn wir dem Apostel folgen wollen, darf der Gehorsam nicht mehr durch diese fremden Mittel bewirkt oder vielmehr ersetzt werden, sobald die Ehrfurcht gegen die höhere Geisteskraft der Eltern in den Seelen der

Kinder Wurzel gefaßt hat. Wenn ihr die junge Seele, um sie zu diesem oder jenem zu bewegen, mit der Vorstellung einer sinnlichen Lust erfüllt, die ihr zu teil werden soll, so erstickt ihr für den Augenblick wenigstens das noch zarte und schwache höhere Gefühl, das jenem heftigeren weichen muß. Ihr selbst beweiset dadurch ein vielleicht voreiliges Mißtrauen gegen die Kraft der Ehrfurcht; und was sie nun thun, das thun sie nicht etwa erfüllt von dem Gefühl eures Ansehns und eurer bewegenden geistigen Macht; sondern vielmehr, indem sie ganz auf jene Lust gerichtet ihres eigentlichen Verhältnisses zu euch vergessen. Ebenso, wenn ihr ihnen Strafe androht im voraus für die Übertretung eures Gebotes, so erfüllt ihr sie freilich mit dem Gefühl einer Macht, die ihr über sie habt; aber es ist nur das Gefühl einer leiblichen Gewalt, und das Bild, wie ihr eure Drohung erfüllt, und ihnen Schmerz oder Pein verursacht, läßt das einer andern Bewegung Raum als der Furcht? und die Furcht, wie sie mit der Liebe nicht besteht, so drängt sie auch die wahre Ehrerbietung zurück, welche eine so sinnliche Beimischung nicht verträgt. Denn wie jene knechtische Furcht vor dem allmächtigen Wesen, der überall vor Strafen und Demütigungen bange ist, nicht mit der anbetenden Verehrung der göttlichen Heiligkeit zusammen bestehen kann in demselben Herzen, sondern jene muß erst verschwinden, damit diese Raum gewinne; und wie man im allgemeinen sagen kann, daß, wenn wir jemand fürchten, wir nicht mehr wissen, wie sehr wir ihn noch verehren: so muß gewiß auch in unsern Kindern, wenn sie uns fürchten, das reine Gefühl der kindlichen Ehrerbietung sich trüben. Thun sie nun, was ihnen geboten ist, mit einem solchen Gehorsam, der eigentlich nichts ist, als daß sie einer aufgeregten, aber sich doch bald abstumpfenden Lust nachgehn, oder von einer noch nicht besiegten, aber doch bald unwirksamen Furcht gejagt werden: so ist das gewiß nicht der Gehorsam, der ein Maßstab sein kann für die Reinheit unseres Verhältnisses zu ihnen. Denn ihren eigenen Vorteil werden sie auch mitten in der Erbitterung nicht versäumen; und auch, wo es an Zucht und Vermahnung zum Herrn ganz fehlt, können Lust und Furcht doch ihre Wirkungen äußern. — Wenn ihr aber sagt, es gebe doch der Beispiele, daß Eltern und Erzieher der Strafen und Belohnungen entbehren, und dabei des Gehorsams sicher sein könnten, so wenige, daß dies als ein besonderes Glück oder eine vorzügliche Kunst überall ausgezeichnet werde: so weiß ich nichts zu antworten, als daß dieses doch immer beweise, die natürliche Anlage zur rechten, reinen Ehrerbietung, die den Kindern niemals fehlt, müsse nicht Nahrung genug gefunden haben; und dies müssen wir doch immer dem menschlichen Verderben zuschreiben. Ist es nun mehr die aufkeimende Sündhaftigkeit der Jugend, welche die natürlichen Bande sprengt, oder sind wir nicht fleißig genug gewesen, die höheren Regun-

gen in ihnen zu unterhalten, oder haben sie uns zu oft so gesehen, wie unser Anblick die Ehrfurcht in ihrem Herzen nicht fördern konnte: das sei der Gegenstand einer demütigen und ernsten Prüfung. Soviel ist gewiß, je weniger wir unsrerseits in dieser Hinsicht fehlen, um desto weniger wird jenes Verderben in ihnen aufkommen; und nur, wenn ihr Gehorsam rein ist, können wir die Zuversicht haben, daß wir auf dem rechten Wege sind in der Erziehung.

Aber ebenso ist es eine Abweichung von der Regel des Apostels, wenn, indem wir Gehorsam von den Kindern fordern, wir ihr voreiliges Verlangen nach Gründen befriedigen. Denn wo Gründe mitgeteilt werden, da ist eigentlich kein Gehorsam mehr. Geben wir Gründe, so setzen wir auch voraus, daß sie können eingesehen werden, und stellen unser Recht auf die Überzeugung, die wir bewirken. Folgen nun die Kinder ihrer Überzeugung, so ist das kein Gehorsam mehr; nicht ihre Ehrerbietung gegen uns ist die Quelle ihres Thuns, sondern ihre Achtung für ihren eigenen Verstand. Was sie aber in diesem Sinne unserm Willen gemäß thun, das leistet uns nicht die Gewähr, die wir suchen. Denn dem eignen Verstande werden sie folgen, auch wenn sie erbittert sind gegen uns; und manches Heilsame kann ihnen so abgewonnen werden, wenn auch Zucht und Vermahnung zum Herrn nicht zu ihrem Heil sind angewendet worden. Aber noch mehr, wer Gründe mitteilt, der gestattet, daß auch Gegengründe entweder laut entgegengestellt werden oder wenigstens innerlich in der Stille aufgesucht und angehört; und mit wem wir so in Gründen und Gegengründen verhandeln, den setzen wir uns gleich, und auch er muß sich uns gleich setzen. Unter Gleichen aber als solchen ist die Ehrfurcht nicht, auf die der Apostel sich beruft, sondern man verehrt nur, wen man höher hält; und wir stiften ein ganz anderes Verhältnis mit unsern Kindern durch ein solches Verfahren. Daß wir nun suchen allmählich unsere Kinder uns gleich zu machen, daß wir daran arbeiten ihren Verstand zu erleuchten und feste Überzeugung in ihnen zu begründen, das ist unerläßlich; denn wie könnten sie sonst je dahin kommen, was doch der Gerechte soll, ihres Glaubens zu leben? Aber wo sie schon Überzeugung gewonnen haben, da hört der Gehorsam auf; und wo wir noch Gehorsam fordern, da müssen sie eben deshalb auch fühlen, daß sie noch nicht reif sind zur eigenen Einsicht.

Nur der Gehorsam also ist der rechte, der, ohne daß weder Furcht und Hoffnung noch auch vernünftige Gründe zu Hilfe genommen werden, rein aus der kindlichen Ehrerbietung hervorgeht, und nach diesem allein können wir abmessen, ob wir in dem rechten Verhältnisse zu unsern Kindern stehen. So will es der Apostel, und auch unser himmlischer Vater hat durch die Einrichtung der mensch-

lichen Natur hinreichend dafür gesorgt, daß, wenn wir nur nichts verderben, dieses edle Gefühl, welches in der Seele der erste Keim alles Guten werden soll, in jedem neuen Geschlecht aufs neue entstehe, und in jedem jungen Gemüte bis zur Zeit der Selbständigkeit und eigenen Verantwortlichkeit die Oberhand behalte. Denn die erste Grundlage dazu ist ja in allen Kindern, nämlich das Gefühl von der Abhängigkeit ihres Daseins, und wie sie, außer stande sich selbst zu erhalten und zu bewahren, immer empfangen müssen, was sie bedürfen, wie immer eine schützende Hand über ihnen waltet, und nur unter der Leitung und Bearbeitung der Älteren ihre Kräfte sich allmählich entwickeln. Aber dann erst vollendet sich dieses Gefühl, wenn die Zucht den Kindern eine Ahnung giebt von allem Höheren, Menschlichen, wovon das Niedere soll beherrscht werden, und wenn durch die Vermahnung zum Herrn das Höchste und Heiligste, was der Mensch hat, auch in ihnen aufgeregt wird. Indem sie alsdann fühlen, daß sie auch das geistige Leben von den Eltern mitgeteilt erhalten, erfüllt sich ihr Herz mit jener reinen Ehrfurcht vor diesen, die jedes Gebot derselben nur aus ihrer schützenden und erregenden Liebe herleitet, und sich in einfältigen, kindlichen Gehorsam ergießt, welcher, durch keinen argwöhnischen Zweifel zurückgehalten, auch keines fremden Antriebes bedarf. Mag also gleich ein vorübergehender Ungehorsam gewöhnlich nur in dem in den jungen Gemütern sich entwickelnden Verderben gegründet sein, dem wir mit Wachsamkeit und Gebet entgegentreten müssen, so wird doch ein beharrlicher Mangel an jenem reinen, die kindliche Ehrfurcht beweisenden Gehorsam fast immer ein sicheres Zeichen sein, daß wir unsrerseits den Vorschriften nicht nachgekommen sind, die uns der Apostel über die Erziehung der Kinder gegeben hat.

II. Wie aber der wahre Gehorsam ein solcher Maßstab sei, nach dem wir schätzen können, wie es steht um die Erziehung unserer Kinder, das werden wir noch auf eine andere Weise erkennen, wenn wir auf die Gründe sehen, aus denen der Apostel den Gehorsam empfiehlt.

Diese Gründe klingen freilich, zuerst angehört, wunderlich genug. Wenn der Apostel sagt, Ihr Kinder, gehorchet euren Eltern, denn das ist billig, so scheint uns dieser Ausdruck viel zu dürftig und geringfügig für dies heiligste Verhältnis, für dies ursprünglichste Recht der Natur. Und wenn er sich hernach darauf beruft, dies sei schon von alters her das erste Gebot, welches Verheißung habe, nämlich daß du lange lebest auf Erden, und es dir wohlgehe in deinem Vaterlande, so scheint uns diese Berufung vielleicht gar eines christlichen Apostels nicht recht würdig zu sein. Denn wie wäre die Aufforderung des Erlösers, daß wir jeden Augenblick bereit sein sollen,

wie er, alle irdischen Güter, auch den guten Ruf im Volk und im Vaterlande, ja das Leben selbst aufzuopfern, wie wäre diese damit vereinbar, daß von Kindheit an schon das Gute gethan und das Böse gemieden werden solle um eines solchen irdischen Lohnes willen, den wir ja um so weniger könnten dran geben wollen, wenn wir schon seit unsern ersten kindlichen Bestrebungen an ihn vorzüglich gewiesen wären. Sondern nur jenen frühen Zeiten, wo die höheren Güter dem Menschen noch mehr verhüllt waren, scheint eine solche Verheißung zu geziemen, nicht aber in die Zeiten des neuen Bundes hinüber genommen werden zu müssen. Allein je mehr uns beides auffallen muß, um desto mehr liegt uns ob, den Sinn unserer apostolischen Worte recht genau zu ergründen.

Laßt uns daher bei dem letzten anfangend fragen, warum wohl der Apostel, indem er den Kindern den Gehorsam empfiehlt, sich auf diese alte Verheißung des mosaischen Gesetzes berufen hat. Kann es wohl seine Absicht gewesen sein, sie so zu erneuern, daß man sich nun in der Christenheit allgemein auf sein Wort, der ja ein Mann Gottes war, berufen, und jeder für seinen kindlichen Gehorsam das lange Leben und das Wohlergehen wie einen bedungenen Lohn fordern könne? Unmöglich gewiß, und so hat es wohl auch schon der alte Gesetzgeber nicht gemeint, ja vielmehr erwartet, wie es denn gewiß nicht ausgeblieben ist, daß auch in seinem Volk mancher Ungehorsame lange leben, und dagegen manches gehorsame Kind nicht zum wohlbehaltenen Manne gedeihen werde. Sondern schon der alte Gesetzgeber wollte wohl in diesem Zusatz nur auf die allgemeine Ordnung hinweisen, wie sich in einem Volke nur nach Maßgabe des häuslichen Lebens auch die andern geselligen Verhältnisse entwickeln. In eben diesem Sinne hat sie auch der Apostel wiederholt, und diesen Zusammenhang, und den Segen für das ganze übrige Leben, der auf dem kindlichen Gehorsam ruht, wird wohl niemand ableugnen oder verkennen. Denn wie können wir anders unserm großen Beruf, die Erde, unsern Gemeinbesitz, wie es sich für Hausgenossen Gottes geziemt, für das Reich Gottes zu bauen und zu beherrschen, wie können wir dem anders genügen als in einem mannigfaltig gestalteten Wechsel von Befehlen und Gehorchen? und wie allgemein anerkannt ist nicht, daß auch das Befehlen nur recht verstehe, wer auch zuvor den Gehorsam recht geübt hat. Wer also in einem solchen großen Gemeinwesen dem zusammenhaltenden und belebenden Geist des Ganzen und den daraus hervorgegangenen Gesetzen und Ordnungen durch Ungehorsam Hohn spricht, wer überall seinen Vorwitz und Eigendünkel walten läßt, oder immer erst äußerer Lockungen bedarf, um das zu thun, was ihm obliegt, der wird auf keinem Platz im stande sein, das Gute zu wirken, aber eben deshalb wird er sich auch überall beobachtet fühlen

und gehemmt durch diejenigen, die auf das Gute zusammenhalten; sie werden ihn als ihren gemeinsamen Feind ansehen und das rechte Wohlergehen im Lande wird ihm immer fehlen. Und je mehr es solcher giebt, die fern von wahrer Ehrerbietung für die höhere geistige Lebenskraft, welche sich in der Vereinigung der Menschen offenbart, ihre eigene Willkür obenan stellen wollen, um desto mehr muß auch die Verwirrung überhand nehmen, das gemeine Wohl aber, und mit demselben auch das Leben und Wohlergehen des Einzelnen, gefährdet werden. Glaubt ihr aber nicht, daß derjenige am meisten jene Ehrerbietung fühlen wird, in dessen Seele sie schon durch das häusliche Leben befestigt ist, und daß wenig Hoffnung sei, im großen bürgerlichen Leben den in den Zügeln des Gehorsams zu halten, der sie schon im väterlichen Hause abgeworfen hat? Denn wie heilig auch menschliche Ordnungen sein mögen, wie sehr von dem Ansehn vieler Jahrhunderte beschützt: so drängt sich ihre Heiligkeit dem Menschen nicht so auf, wie die der natürlichen Gewalt, welche die Eltern über die Kinder üben. Wen diese nicht ergriffen hat, was wird dem wohl heilig sein, und unter welcher Macht wird dieser sich stellen und fügen? Wenn der Gehorsam zu der Zeit nicht Wurzel gefaßt hat, wo alles am meisten dazu auffordert: wie dürfen wir hoffen, daß später ein anderer als nur der unreinste und eben deshalb auch unsicherste aus Not werde ausgeübt werden? Gewiß aber, meine Geliebten, haben wir alle ohne Ausnahme das vorzüglich im Auge beim Leben mit unsern Kindern, daß sie dereinst in der menschlichen Gesellschaft mit den Kräften, die ihnen Gott gegeben hat, das gemeine Wohl befördern, und, sei es nun mehr befehlend oder mehr gehorchend, der Befestigung und Verbreitung des Guten dienen sollen. Ob nun unsere Zucht und Vermahnung zum Herrn sie dazu wirklich führt, das werden wir am besten an ihrem Gehorsam erkennen. Denn gehorchen sie uns auf die rechte Art, so wird auch dereinst die Ehrerbietung gegen das Gemeinwesen sie leiten; und befehlend oder gehorchend werden sie überall die Sicherheit und das Wohlergehen des menschlichen Lebens fördern helfen.

Aber wenn nun der Apostel zweitens sagt: „Ihr Kinder seid gehorsam euren Eltern, denn das ist billig“: was sollen wir uns aus diesem scheinbar so Wenigen doch Großes nehmen? Freilich scheint auf der einen Seite die Billigkeit am meisten nur die Kleinigkeiten des Lebens zu ordnen, im großen aber soll die Gerechtigkeit regieren. Aber auf der andern Seite ist doch auch wahr, daß wir uns gewöhnlich denken, was durch die Gerechtigkeit entschieden werden solle, das müsse in bestimmte Grenzen eingeschlossen sein; und in diesem Sinne läßt sich wohl die Gerechtigkeit auf das Wenigste anwenden in dem Verhältnis zwischen Eltern und Kindern. Fällt aber bei

weitem das Meiste vielmehr der Billigkeit anheim, die ohne Buchstaben aus dem inneren Gefühl und der richtigen Schätzung der Verhältnisse entscheidet, so ist sie schon deshalb etwas Größeres als die Gerechtigkeit, weil nur aus eben jenem Gefühl und jener richtigen Schätzung auch der ordnende Buchstabe des Gesetzes entstehen kann, welcher erst bestimmen muß, was gerecht sein soll und was nicht. —

Daß aber der Apostel nicht sowohl die Eltern ermahnt, sie sollten befehlen, wie es billig sei, sondern die Kinder ermahnt, zu gehorchen, weil dies billig sei, dabei scheint er mir vorzüglich folgendes im Auge gehabt zu haben. Die Kinder sollen gehorchen; aber es kommt eine Zeit, und wohl den Eltern, welche sie noch recht lange mit genießen, da die Kinder ihre eigene Stelle einnehmend in der bürgerlichen Gesellschaft selbst verantwortlich sind für ihr Thun, welches vielleicht in vieler Hinsicht dem der Eltern fremd und also auch ihrem Urteil weniger unterworfen ist; ja zuletzt indem sie selbst Eltern werden, werden sie auch ihren Eltern gleich, und dies ist also eine Zeit, wo aller Befehl sich in wohlgemeinten Rat, alles elterliche Ansehen sich in väterliche und mütterliche Freundschaft verwandelt. Die Veränderung aber erfolgt nicht plötzlich; die Seele reift nach und nach zur Selbständigkeit; allmählich verlangt das eigene Urteil einen größeren Spielraum und eine bestimmtere Anerkennung, und in demselben Maß muß also auch weniger Gehorsam gefordert werden. Wie aber alle menschlichen Dinge unvollkommen sind, so kann auch hier gar leicht der gesteigerte Anspruch der Kinder auf eigne Entscheidung in Streit geraten mit dem fortgesetzten Anspruch der Eltern auf unverkümmerten Gehorsam. Und dieses ist von Anfang an das Schwierige in der Forderung des Gehorsams, daß Eltern, sowie er anfängt sich zu vermindern, das Maß, in welchem er sich zu jeder Zeit halten muß, so genau finden, daß auch das Gefühl der Kinder damit übereinstimme. Von unserer Seite muß es die Liebe finden, die, wie sie nicht das Ihre sucht, sondern das Wohl der Kinder, sich auch freut, wenn diesen die Kräfte wachsen, und immer die schöne Zeit im Auge hat, wo ihr ganz gereiftes Leben uns berechtigen wird, unser Werk als vollendet anzusehen und dem gemeinsamen Herrn unsere Rechenschaft abzulegen über das, was er uns anvertraute. Die Kinder aber können dieses Maß nur finden, wenn die Ehrerbietung sie beherrscht, welche auf die vergangene Zeit zurücksehend und eingedenk, daß wir nicht nur das menschliche Leben eher erkannt und behandelt, sondern auch ihr eignes Wesen in seinen Tiefen eher ergründet haben, als sie es selbst vermochten, gern vertraut, daß alles, was wir von ihnen verlangen in demselben Sinn und Geist verlangt werde, dessen wohlthätigen Einfluß sie jedes frohe Kraft- und Lebensgefühl verdanken. Daß nun, wo beides nicht gleich und unmittelbar

zusammentrifft, den Kindern geziemt, die Entscheidung der Eltern über das Maß des Gehorsams zu ehren, um nicht den Übergang in den vollen Gebrauch des eigenen Urteils durch Entzweiung zu beflecken, das ist die Billigkeit, die der Apostel von ihnen fordert; und damit hat er zugleich das Schönste für das kindliche Verhältnis selbst, und das Segensreichste aus demselben für das ganze übrige Leben ausgesprochen. Denn sehen wir nicht im späteren Leben in den geselligen Verhältnissen den Keim zu demselben Zwiespalt unter mannigfaltigen Gestalten bald mehr bald minder drohend, immer aber seiner Natur nach unheilbringend, sich entfalten? Muß nicht auch da überall nach derselben Billigkeit geschlichtet werden? Und was könnte wohl unser Gewissen mehr beruhigen über alles, was sich ereignen mag in den Tagen, wo unsere Kinder in das thätige Leben werden eingetreten sein, als wenn wir wissen, es habe in ihnen diese Billigkeit des Gehorsams Wurzel gefaßt, so daß sie, wenn sie befehlend dem Ganzen dienen sollen, in uneigennütziger Liebe zur Gesamtheit der Einzelnen, wenn gehorchend, in treuer Ehrerbietung gegen die große Einheit des Ganzen das Rechte suchen werden. Und ob dahin unsere Zucht und Vermahnung zum Herrn sie richtig führe, das können wir am sichersten daraus erkennen, wenn auch bei zunehmender Selbstentwicklung und Freiheit sie in der Billigkeit des Gehorsams beharren. Dann können wir mit Ruhe erwarten, daß dieses Band des Gehorsams sich allmählich selbst löse, und dürfen des Vertrauens leben, daß unsere Kinder, auch wenn sie auf sich selbst beruhen, und in andern Zeiten vielleicht andere Wege gehen, dennoch unter allen Verwicklungen der Welt, wie sie treulich zum Herrn sind vermahnt worden, sich auch von seinem Geiste so werden leiten lassen, daß in der christlichen Gemeine ein gottgefälliges Geschlecht in die Fußstapfen des anderen trete, indem in jedem auf dieselbe Weise durch die Ehrfurcht der Kinder gegen die Eltern auch der Keim zur Ehrerbietung gegen jeden höheren gemeinsamen Willen sich entwickelt, und beides eins wird in der anbetenden Liebe zu dem, auf den jedes in unsere Herzen geschriebene Gesetz hinweiset.

Und da unser Blick einmal in die Zukunft gerichtet ist: so laßt uns auch das nicht übersehen, daß freilich, jemehr wir unsere Kinder lieben in dem Herrn, um desto weniger uns das genügen kann, daß sie nur in unsere Fußstapfen treten; sondern die Kinder sollen besser werden, als die Eltern waren, und so ein jedes heranwachsende Geschlecht sein erziehendes überragen zu seiner Zeit. Denn nur so kann das Reich Gottes gebaut werden, und aus keiner Ursache und zu keiner Zeit sollen wir uns scheuen, das zu gestehen. Ungleich sind freilich auch hierin die Zeiten nach Gottes Willen und Ordnung; aber wenn nicht immer Großes entwickelt werden kann von einem Geschlecht zum

